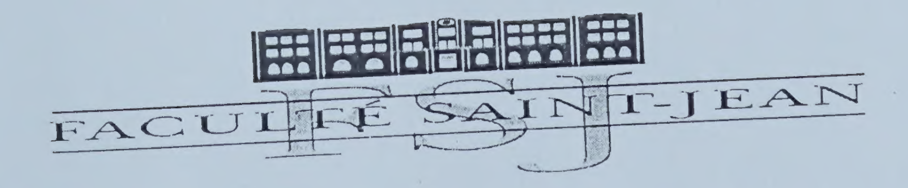

University of Alberta Library
0 1620 1668 8671





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



PRINTEMPS/AUTOMNE 2001

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of author: Ann Auclair

Title of the Research Project: Apprends le français en t'amusant

Degree: Master of Education

Year this Degree Granted : 2001

University of Alberta

Apprends le français en t'amusant

par

Ann Auclair

Activité de synthèse

soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - Etudes en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2001

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled "Apprends le français en t'amusant" submitted by Ann Auclair in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education - Educational Studies in Language and Culture.



Abstract

The purpose of this project was to enhance students abilities in French second language through the use of technology. A multimedia cederom was created and designed for children ages 5 to 7 enrolled in the French Immersion programme. A group of Grade 3/4 students participated in this project by creating various activities to improve knowledge such as : the letter of the alphabet, numbers 0 to 100, color names, sounds, nursery rhymes, etc. During this project, the kindergarten students as well as the grade one and two students had the opportunity to experiment with the cederom in the classroom and in the computer lab. The multimedia cederom was available in each workstation to encourage students to use it anytime. It has enabled the young students to improve their linguistic skills in French as a second language.

Résumé

Le but de ce projet consiste à développer chez les élèves l'acquisition d'habiletés langagières en français langue seconde par le biais de la technologie. Un cédérom multimédia fut créé et conçu pour les enfants de 5-7 ans inscrits dans le programme d'immersion française. Un groupe d'élèves de 3/4 ième années ont participé à ce projet en créant différentes activités afin d'améliorer certaines compétences de base, telles que la connaissance des lettres de l'alphabet, nombres de 0-100, noms des couleurs, sons, comptines, etc. Pendant ce projet, les élèves de la maternelle et de première et deuxième années ont eu l'occasion d'expérimenter le cédérom soit dans la salle de classe ainsi que dans la salle des ordinateurs. Le cédérom multimédia était disponible dans chaque poste de travail permettant ainsi aux élèves d'y accéder en tout temps. Ce logiciel a permis aux jeunes élèves d'améliorer leurs compétences linguistiques en français (langue seconde).

Remarque:

Ce travail se veut épicène afin d'en faciliter la lecture. Les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes ne visent aucune discrimination.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Groupe-sujets

Ce projet se veut une ressource multimédia éducative, sous forme de cédérom, destinée aux élèves de la maternelle et de première et deuxième années inscrits dans le programme d'immersion française.

La plupart des élèves des écoles d'immersion française proviennent de familles dont la majorité est anglodominante. Les parents démontrent beaucoup d'intérêt au programme d'immersion française ainsi qu'une attitude positive face à l'avenir de l'immersion française dans la province de l'Alberta. Les élèves de la maternelle et de la première et deuxième années fréquentant les écoles élémentaires d'immersion française se retrouvent souvent démunis dans l'apprentissage d'une deuxième langue, soit la langue française. Sans l'appui ou le soutien d'un adulte, l'élève doit avoir recours à certains outils d'aide, d'où est venue l'idée de créer un outil pédagogique qui pourrait combler cette lacune au niveau de l'apprentissage d'une deuxième langue.

La technologie au service des écoles doit être considérée comme un catalyseur et comme un outil permettant de donner le goût d'apprendre aux enfants ou l'occasion d'améliorer certaines compétences. Pour le cas de cette étude, on parlera de compétences linguistiques.

Les nouvelles technologies peuvent être utilisées dès la maternelle, dans certains cas cela débute même dès la jeune enfance, soit à la maison. Certains outils informatiques demandent plus d'autonomie et de maîtrise des TIC (Technologies de l'information et de la communication) de la part des enfants ainsi qu'un intérêt marqué de la part de l'enseignant lui-même et aussi des parents. Quelle que soit la matière enseignée ou le niveau d'étude, les élèves seront encouragés à utiliser l'ordinateur spontanément, comme un

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Ce projet de recherche fait partie de la phase finale de ma maîtrise et s'incorpore dans le cadre du cours MEDU 900 dont le Dr Yvette d'Entremont en est la superviseure. Cette activité de synthèse fut complétée à l'automne 2001.

Tout d'abord, je présenterai la situation problématique ainsi que l'objectif de ce projet. Puis, je poursuiverai ce travail avec la justification théorique, la méthodologie ainsi que les résultats, suivi d'une conclusion personnelle.

La lettre de consentement des parents des élèves qui ont participé au projet se retrouve en annexe ainsi que la présentation multimédia en imprimé.

PROBLÉMATIQUE

1.1. Description du contexte

J'enseigne depuis plusieurs années en immersion française et mon expérience se situe au niveau de la maternelle et des classes de 1ère, 2ième, 3ième et 4ième années. Présentement, j'enseigne dans une école d'immersion française de Calgary (Alberta). J'exerce également les fonctions comme spécialiste de la technologie au sein de mon école.

L'apprentissage du français langue seconde, spécialement au début de l'élémentaire, est un grand défi pour les jeunes qui sont inscrits dans le programme d'immersion française. L'objectif de ce projet consistait à créer un logiciel éducatif, plus précisément un didacticiel sous forme de cédérom, conçu pour les jeunes enfants de la maternelle et de la première et deuxième années en immersion française. Comme il n'y a pas beaucoup de cédérom conçu pour la clientèle immersive visée, ce projet innovateur répond donc à un besoin immédiat en terme de support pédagogique. Le multimédia joue un rôle important aujourd'hui dans l'apprentissage et encore plus lorsqu'il s'agit d'apprendre une deuxième langue. Utilisé en classe ou à la maison, ce didacticiel propose donc des activités d'apprentissage stimulantes pour tout jeune apprenant.

Les enseignants d'immersion française ont recours à diverses techniques et stratégies dans l'enseignement de la langue française et doivent sans cesse chercher de nouvelles ressources en français, ressources qui sont souvent inexistantes ou mal adaptées à la clientèle. *Apprends le français en t'amusant* est une innovation d'abord conçue pour l'enfant lui-même, mais aussi pour les enseignants et également pour les parents (étant donné que la grande majorité d'entre eux ne parlent pas français).

Les élèves en immersion française, particulièrement les jeunes élèves, ont un immense besoin de support visuel et auditif lorsque vient le temps d'apprendre une deuxième langue. Comment peut-on leur faire apprécier une langue s'ils sont incapables de lire certains mots ou d'en comprendre le sens. On sait que les jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus fervents et habiles avec l'ordinateur. Le fait de faire des activités avec l'ordinateur peut déclencher le goût de lire ou développer le désir d'apprendre la langue *(apprendre le français en s'amusant)*.

Il est fréquent d'entendre dans les écoles d'immersion française certains parents anglophones déclarer qu'ils ne peuvent pas lire ou parler en français à leurs enfants ou qu'ils ne savent pas comment s'y prendre à la maison pour soutenir leur éducation française. Les écoles d'immersion ont un rôle crucial à jouer dans l'apprentissage d'une deuxième langue et doivent avoir recours à de multiples moyens pour développer la compétence linguistique chez les jeunes et pour répondre aux besoins individuels de chacun.

Le but du projet en question (ressource multimédia éducative) est de permettre aux enfants d'accéder au vocabulaire de base nécessaire à l'apprentissage d'une deuxième langue. Intégré à la fois au programme des arts langagiers et au nouveau programme des TIC (Technologies de l'information et de la communication) mandaté par Alberta Learning, ce projet soutient le travail des enseignants qui sont souvent les seuls modèles de langue française pour ces jeunes, issus pour la plupart de familles anglodominantes.

En tant qu'enseignante en immersion française et chercheuse dans le domaine pédagogique, mon mandat actuel est de promouvoir la langue française et à offrir un enseignement de qualité à la clientèle anglophone. Plusieurs travaux de recherche et de multiples expériences de travail ont contribué à développer un tel projet, un projet qui pourra aider les jeunes anglophones à apprendre la langue française et à développer leurs habiletés en français.

Le but de ce projet était de concevoir un outil pédagogique pour les enfants en immersion française dont les familles sont anglophones. N'est-ce pas un beau cadeau que d'offrir à ces jeunes (aux parents et aux enseignants) un matériel pédagogique qui développe le plaisir d'apprendre une deuxième langue et qui fasse partie de leur environnement quotidien.

Apprends le français en t'amusant est devenu une ressource éducative pour la clientèle scolaire de l'immersion française, soit pour les élèves de la maternelle et de la première et deuxième années. L'utilisation de cette ressource implique la participation de l'élève lui-même ainsi que des adultes attitrés (parents ou enseignants). Utilisée présentement qu'au niveau de l'école, elle sera éventuellement aussi offerte pour la maison.

1.2 Définition du problème

Je me suis longuement attardé sur les problèmes linguistiques chez les jeunes du premier cycle dans les écoles d'immersion française ainsi que sur les effets de l'utilisation des ordinateurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue. C'est d'ailleurs à partir de ce questionnement que le présent projet fut élaboré.

Les outils éducatifs peuvent être d'une grande utilité pour des élèves présentant des difficultés au niveau de la lecture ou au niveau du langage. Ils peuvent aussi s'avérer utiles pour les élèves ne démontrant pas beaucoup d'intérêt à la lecture ou à la langue française. Une des tâches des enseignants est de trouver diverses méthodes pour favoriser l'apprentissage d'une deuxième langue, pour motiver l'élève à parler, à lire et à écrire et de dépister tous les moyens possibles pour lui faire apprécier cette deuxième langue.

Avec l'arrivée des nouvelles technologies à la maison et à l'école, les élèves s'y intéressent de plus en plus car elles offrent de nouvelles alternatives au système éducatif actuel. Pour la plupart des élèves, l'ordinateur est devenu un outil qu'ils utilisent avec beaucoup d'intérêt et d'aisance. Peut-être que l'utilisation de l'ordinateur et de bons logiciels éducatifs réussiront à captiver l'attention de l'enfant et à faciliter son apprentissage dans l'acquisition d'une deuxième langue, soit le français.



2. OBJECTIF DU PROJET

2.1. Formulation de l'objectif

Cette étude se concentre principalement sur les effets des TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans l'acquisition d'une deuxième langue chez les élèves de la maternelle et de la première et deuxième années en immersion française.

C'est à partir du questionnement sur l'exploitation de l'informatique sur l'enseignement d'une deuxième langue que l'objectif de ce projet a pu être formulé.

Par l'entremise d'un logiciel éducatif, est-ce que les élèves de la maternelle et de la première et deuxième années en immersion française peuvent améliorer leurs compétences linguistiques en français lorsqu'ils sont directement impliqués dans leur apprentissage ?

3. JUSTIFICATION THÉORIQUE

Ce projet m'a amené à situer mon intervention dans un cadre théorique. Trois sélections d'articles m'ont permis justement d'acquérir une meilleure compréhension de ce projet de recherche.

Hatmore-Sandholtz, Ringstaff et Owyer, les auteurs de *La classe branchée*, ont abordé quelques questions qui préoccupent les enseignants d'aujourd'hui sur la technologie en classe. Ces auteurs ont retracé le cheminement d'enseignants par le biais d'études de cas. Certains participants d'un projet-pilote ayant pour but d'intégrer la technologie dans la salle de classe affirment qu'il y a eu des répercussions favorables chez les élèves et que les changements réalisés ont stimulé l'intérêt, la motivation et l'esprit critique. Ces derniers ont utilisé la technologie comme un outil tout en l'incorporant à la structure globale formée par les programmes d'études et les méthodes pédagogiques.

D'autres participants de ce projet-pilote ont remarqué des changements au niveau des attitudes des élèves: fascination pour les nouveaux logiciels et déception quand le temps leur manquait pour utiliser les ordinateurs, intérêt et motivation maintenus, enthousiasme contagieux, etc. Ces participants prétendent que l'enthousiasme et l'intérêt des élèves ont entraîné une augmentation de la concentration chez leurs élèves. Ils ont précisé que pendant les activités les élèves restaient très concentrés sur leurs travaux et, souvent, réussissaient à travailler avec un minimum d'aide. Les enseignants découvrirent aussi que beaucoup d'élèves qui ne réussissaient pas dans un contexte traditionnel excellaient dans les classes informatisés.

Mieux placés que tout autre, les enseignants de cette étude découvrirent que la durée d'attention moyenne (20 minutes chez les élèves du primaire) dépassait

largement et volontairement ce délai quand leurs élèves travaillaient à l'ordinateur.

Les auteurs de ce livre croient que la participation active à une tâche signifiante favorise généralement l'apprentissage et selon eux la technologie peut favoriser cet apprentissage. Ils croient également que l'attitude des enseignants envers la technologogie, leurs croyances et leurs propres intérêts face à l'informatique favorisent ou influencent l'intérêt des élèves de manière considérable. Toujours selon eux, les nouvelles technologies présentent indéniablement un facteur motivant chez les enfants et ces derniers y montrent un intérêt acharné.

Dans le même sens que *La classe branchée*, les auteures de *La classe multimédia*, Ann Heide et Dale Henderson, estiment que l'ordinateur, sans être une fin en soi, est un outil important pour les jeunes enfants et qu'il peut rendre une activité d'apprentissage gratifiante et stimulante tout en facilitant l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés.

> La technologie a le potentiel d'enrichir l'enseignement et d'élargir la portée des programmes d'études existants. Tout comme il augmente la motivation et l'application des élèves, le multimédia a le potentiel de stimuler les enseignants et les enseignantes, d'accroître leur productivité, de les rendre fiers de leurs réalisations et de leur redonner la passion de l'enseignement. En outre, l'utilisation de l'ordinateur est associée au professionnalisme dans notre société; l'ordinoculture est devenue un signe distinctif de la personne instruite.[1]

Heide et Henderson nous font part de leur projet où elles se sont engagées à relever le défi d'introduire la technologie en classe et dans toutes les matières. Les résultats de leur programme d'éducation technologique révèlent que les

---

Heide, A., Henderson, D. (1996) La classe multimédia. Montréal, Les Éditions de la Chenelière. 140.[1]

ressources mutimédias sont hautement stimulantes pour la plupart des élèves, et qu'en plus, elles facilitent et complètent la mise en oeuvre de stratégies auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, soit des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ayant des aptitudes supérieures à la moyenne, ayant un déficit de l'attention et aux élèves non francophones (issus d'une province francophone). Ces auteures affirment par ailleurs que les livres électroniques avec effets sonores font merveille auprès des enfants qui ne savent pas lire et qu'ils sont précieux également pour les élèves non francophones. Heide et Henderson nous font donc comprendre que la diversité des besoins de nos élèves nous oblige à être souples et à employer un éventail de méthodes pédagogiques. Selon elles, l'ordinateur et le multimédia facilitent l'individualisation de l'enseignement ainsi que l'apprentissage chez l'élève. Les deux auteures misent également sur l'importance de moduler l'enseignement selon les différents styles d'apprentissage tout en ayant recours aux technologies multisensorielles. Pour elles, le multimédia donne accès à une pléiade de stratégies d'enseignement qui respectent les différents styles d'apprentissage des enfants, soit le style visuel, auditif ou kinésthésique.

Heide et Dale Henderson traitent dans leur ouvrage de nombreuses considérations d'ordre pratique qui entourent l'intégration du multimédia dans les écoles. Seulement les questions auxquelles Heide et Henderson ont tenté de répondre et qui ont servi à la planification du présent projet furent retenues pour les fins de cette étude, soit les suivantes :

- Comment le multimédia peut-il m'aider à centrer davantage mon enseignement sur l'élève ?
- Comment le multimédia peut-il m'aider à individualiser mon enseignement ?
- Comment le multimédia peut-il aider les élèves à améliorer certaines habiletés ou compétences linguistiques ?

Heide et Henderson soulèvent aussi une série de questions permettant d'évaluer la valeur et la pertinence des logiciels. Ces questions se retrouvent pour la plupart dans la liste fournie par Marc Lafontaine dans *Logiciels éducatifs* et qu'il importe de souligner dans cette partie théorique.

Dans son article *Logiciels éducatifs*, publié dans le journal de l'IMMERSION, Marc Lafontaine présente quelques éléments à examiner en vue d'une meilleure sélection de logiciels éducatifs. Cet article s'est avéré utile pour ce projet qui est en fait une première expérience dans le domaine et aussi parce qu'il donne des pistes pouvant contribuer à faire d'un logiciel éducatif (ou didacticiel) un bon outil d'enseignement.

Pour cet auteur, la connaissance de certains éléments qui composent un didacticiel est de première importance. Il faut bien connaître les éléments d'un didacticiel avant de déterminer si celui-ci est efficace ou utile dans la salle de classe. L'auteur fournit une liste d'éléments devant être examinés afin de mieux comprendre les forces et les faiblesses d'un didacticiel et ainsi en apprécier la valeur en tant qu'outil d'enseignement.

En fait, si l'on ignore les éléments sur lesquels porter son attention, il est quasi impossible d'explorer un didacticiel et de déterminer s'il constitue ou non un bon outil d'enseignement.[2]

D'après Lafontaine, tout didacticiel devrait, en théorie et non obligatoirement, comprendre les cinq éléments suivants: un bon mode d'emploi qui incite à participer aux activités et non à décourager l'utilisateur, pertinence et type d'activités proposés, des objectifs clairs et bien présentés, une quantité d'information raisonnable et enfin des composantes utiles telles que : glossaire, liste de mots, etc. L'auteur spécifie aussi qu'un bon didacticiel doit prendre en

---

[2] Lafontaine, Marc (1996) Logiciels éducatifs, Le Journal de l'IMMERSION. Vol 19, no 3.

compte l'apprenant et vérifier certains aspects qu'il est important de noter pour les fins de ce projet :

- Est-ce le didacticiel est facile ou difficile à utiliser ?
- Est-ce le didacticiel s'adresse bien à la clientèle visée ?
- Est-ce que la langue utilisée est de niveau trop ou peu avancé ?
- Est-ce que le didacticiel est intéressant ou démotivant ?
- Est-ce que le logiciel comprend des niveaux de difficulté ?
- Est-ce que le didacticiel permet à l'utilisateur un certain degré d'autonomie ou encore à une participation active ou passive ?
- Est-ce que le didacticiel permet de visualiser la progression de l'apprenant, de faire un bilan des activités, une forme d'évaluation formative, un certain compte-rendu ?
- Est-ce que le logiciel est accompagné d'une documentation utile ?
- Quel sera le coût de ce logiciel et le moyen de distribution ?

Lafontaine admet que son article ne présente qu'un certain nombre d'éléments qui peuvent contribuer à faire d'un logiciel éducatif un bon outil d'enseignement. Les éléments qui y sont proposés permettent de juger la conception générale d'un didacticiel et d'en dégager les forces et les faiblesses. L'auteur ajoute également que la motivation aurait pu à elle seule faire l'objet d'un article beaucoup plus élaboré.

Cet article permet de prendre conscience de l'importance de ces éléments dans la conception d'un bon didacticiel et de tenir compte de tous ces facteurs afin d'en faire un complément intéressant et positif dans l'enseignement.

Une technologie combinée à de bonnes pratiques d'enseignement peut sans doute augmenter la motivation des élèves et, par conséquent, améliorer leur performance. La place des TIC a sûrement des avantages dans le milieu scolaire, en autant que l'on soit favorable à son égard.

Ces lectures ont permis d'éclairer quelques interrogations mais aussi à poursuivre de plus belle ce projet : une ressource multimédia ayant une valeur pédagogique et facilitant l'atteinte des objectifs du programme d'études.

élément usuel du processus d'apprentissage. Il faut préciser cependant que le produit développé devra être vu comme un atout pédagogique supplémentaire, ayant son propre domaine de réussite et ne devant en aucun cas venir remplacer ce qui existe déjà au niveau du matériel scolaire. Utilisé au niveau d'une classe ou dans la salle des ordinateurs et non au sein d'une "période informatique", cet outil d'enseignement entre dans le cadre d'activités pluridisciplinaires où l'ordinateur vient enrichir d'autres apprentissages.

4.2. Moyens d'intervention

4.2.1. Activités

Apprends le français en t'amusant est une ressource multimédia composée de mots, d'images, de voix enregistrées et créée par l'entremise du programme PowerPoint. Cette ressource propose à l'élève des activités qui favorisent l'apprentissage du français (ex: apprendre les lettres de l'alphabet, les nombres de 0 à 100, le nom des couleurs, les sons, des comptines, etc.). Les activités, choisies minutieusement suite aux expériences antérieures aux niveaux de la maternelle et de la première et deuxième années, furent complétées grâce à la participation de sept élèves de troisième et quatrième années. Les élèves en question se sont rencontrés à plusieurs reprises dans la salle des ordinateurs pendant l'heure du dîner ainsi qu'un soir après l'école. Les sept élèves, sous ma supervision, se sont divisés équitablement les tâches et ont contribué au projet en créant certaines activités, en ajoutant des images qu'ils ont dessiné eux-mêmes et en enregistrant leurs voix pour chacune des pages. L'icone représentant le haut-parleur indique qu'une voix a été enregistrée et on peut entendre l'enregistrement de la voix en cliquant sur cet icone. Chaque activité comporte donc une voix qui nomme les mots imprimés sur la page. Le travail principal des sept élèves participants était de lire convenablement les mots en français, soit en articulant et en prononçant clairement, et ce, avec un débit assez lent afin de permettre au jeune apprenant de répéter aisément le mot entendu. Mon rôle était de veiller à ce que les élèves de troisième et de

quatrième années produisent un travail de qualité et de créer des activités pour aider le jeune apprenant à développer certaines habiletés (connaissance de l'alphabet, nombres de 0 à 100, couleurs, vocabulaire, etc.) qui s'avèrent nécessaires dans l'apprentissage d'une deuxième langue, soit la langue française.

Apprends le français en t'amusant est un produit simple et facile à utiliser. A partir d'un menu, l'élève peut choisir librement des activités qui respectent son rythme et ses intérêts. La ressource comprend 40 pages d'activités présentées sous forme multimédia (voir Annexe B). Ces pages d'activités sont également imprimées et reliées pour être disponibles aux enseignants ou aux parents afin de servir de guide ou pour d'éventuelles évaluations.

De par ses activités auditives, visuelles et kinésthésiques, cette ressource didactique devient un outil de soutien pour les élèves, enseignants et parents. Disponible dans toutes les salles de classe ainsi que dans la salle des ordinateurs, cette ressource est maintenant accessible dans tous les postes de travail (ordinateur) de l'école participante. Tout élève qui veut l'utiliser n'a simplement qu'à la sélectionner à partir d'un dossier créé uniquement pour la clientèle visée sur n'importe quel ordinateur de l'école, et ce, en quatre cliquements de souris. Eventuellement, cette resource pourra être distribuée aux parents qui ont des enfants à la maternelle et en première et deuxième années en immersion française et, dans un avenir très prochain, deviendra accessible au public par l'entremise d'un site Web de l'école participante.

Les lociciels éducatifs, de par leurs mouvements, couleurs et sons, invitent l'enfant à entrer dans un jeu interactif qu'aucun livre ne peut offrir. Ils rendent l'enfant plus actif et plus responsable dans son apprentissage et lui permettent de progresser selon ses aptitudes, selon sa véritable vitesse d'exécution.

Apprends en t'amusant incite le jeune enfant à apprendre le vocabulaire français. La forme et le contenu de cette ressource innovatrice font d'elle un outil restreint pour le moment. De futures transformations pourront la rendre encore plus attrayante et captivante.

L'utilisation de cette ressource se fait donc à partir d'un ordinateur, directement dans la salle de classe ou en laboratoire (salle des ordinateurs). *Apprends le français en t'amusant* offre une série d'activités destinées aux enfants de la maternelle et de la première et deuxième années. Ces activités recourent au multimédia et permettent à l'enfant de développer ses compétences en français (langue seconde). Bien que nouveau, il pourra aussi être utilisé dans un contexte de récupération ou de tutorat auprès d'enfants présentant des difficultés en français au niveau de la lecture ou de compréhension orale. Chaque activité donne à l'enfant un rôle principal dans ses apprentissages. Celui-ci doit interagir avec l'ordinateur, c'est à dire qu'il doit lui-même faire activer les sons, répéter les mots, faire avancer la présentation multimédia, etc.

L'utilisation de cette ressource cadre avec le programme des Technologies de l'information et de la communication (Alberta Learning), soit les deux RA (résultats d'apprentissage) suivants : F6) L'élève devra démontrer certaines habiletés de base telles que: entrer dans le réseau avec un nom d'utilisateur et un mot de passe, utiliser la souris afin d'accéder aux menus, aux liens, aux voix enregistrées, etc. ; P5) L'élève sera capable de naviguer dans un document contenant des liens.

4.2.2. Ressources matérielles

La création de cette ressource multimédia fut possible avec des moyens disponibles à l'école participante, tels que l'utilisation de l'équipement

informatique (ordinateur, serveur, scanneur, graveur, lab, etc.) et du programme multimédia PowerPoint. Aucune dépense additionnelle fut requise.

5. RESULTATS

Ce projet a été possible grâce à mes connaissances informatiques, à ma motivation ainsi qu'à ma persévérance de vouloir développer une ressource éducative et à une volonté d'aider de jeunes apprenants à apprendre une deuxième langue.

Sept classes ont eu l'occasion d'expérimenter la ressource éducative *Apprends le français en t'amusant*, soit les élèves de la maternelle et des classes de 1/2. Un jumelage de classes s'imposait pour la première utilisation. Les élèves de 3/4 se sont jumelés avec les deux classes de maternelle ainsi qu'avec les cinq classes de 1/2. Cette période d'expérimentation (45 minutes) a permis aux élèves de la maternelle et des classes 1/2 de se familiariser avec la ressource en question. Bien que les élèves de la maternelle et des classes de 1/2 n'aient pas beaucoup utilisé cette ressource jusqu'à date, il n'en demeure pas moins que ces derniers furent très excités à expérimenter ce nouvel outil pédagogique. Lors de la séance d'expérimentation, les élèves de la maternelle et des classes de 1/2 ont démontré beaucoup d'intérêt à la nouvelle ressource *Apprends le français en t'amusant*. Le fait de visualiser et d'entendre les mots ou les sons a eu un effet stimulant chez eux. Il a été étonnant d'observer que les élèves de 3/4 se sont montrés eux aussi très motivés lors des séances de jumelage. Ces derniers démontraient une certaine fierté à expliquer le logiciel aux plus jeunes tout en étant eux-mêmes à la hauteur de la situation.

Cette étude ne démontre pas si la technologie possède réellement un potentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage car la conception de cette ressource éducative et son utilisation est de toute évidence trop récente. Il est à espérer que cette nouvelle ressource *Apprends le français en t'amusant* suscitera beaucoup d'intérêt pour les futurs élèves qui

veulent apprendre la langue française. A long terme, l'utilisation de cette ressource aidera peut-être les élèves à développer leur capacité d'attention, de concentration, de mémoire visuelle et auditive. Les aspects visuel et auditif de la ressource font d'elle un support pédagogique utile pour tout enseignant. Grâce à son caractère multimédia, cette ressource permettra à la langue française (deuxième langue) de devenir plus “vivante” et peut-être même plus motivante pour les enfants tout en leur procurant de bons moments de divertissement et d'apprentissage.

En observant les élèves rivés à leurs écrans d'ordinateur et avec leur facilité à manipuler les programmes, il est possible pour un éducateur de voir s'il y a intérêt ou pas, intérêt qui peut-être favorisera de futurs apprentissages. L'ordinateur et le multimédia permettent aux élèves de maîtriser leur apprentissage et d'apprendre selon leur propre rythme. En utilisant *Apprends le français en t'amusant*, l'élève a la chance de faire les activités de son choix et de les répéter au besoin. De plus, il n'a pas toujours besoin de la présence de l'enseignant pour lui enseigner un mot puisqu'il peut le faire lui-même en utilisant la technologie. *Apprends le français en t'amusant* offre la possibilité à l'élève d'apprendre par lui-même et de faire ses propres choix tout en développant une certaine prise en charge de ses apprentissages.

Les enfants d'aujourd'hui ont acquis une culture "multimédia" et ont grandi avec les nouvelles technologies (téléviseur couleur, ordinateur, scanneur, projecteur d'affichage à cristaux liquides, téléphone cellulaire, caméra digitale, etc.), lesquelles sont devenues pour eux un phénomène quasi naturel ainsi que des éléments familiers de leur environnement familial, communautaire, social et scolaire. Les nouvelles technologies présentent indéniablement un facteur motivant chez les enfants. Que ce soit pour trouver de l'information sur un cédérom, apprendre un nouveau concept, organiser des données, explorer un site Internet, créer, résoudre des problèmes ou pour relever le courrier électronique de la classe, les enfants montrent un engouement sans limite aux

nouvelles technologies. Les élèves sont généralement motivés, collaboratifs, créatifs et enthousiastes face aux nouvelles technologies et seront, sans aucun doute, de plus en plus familiers avec celles-ci. Alors pourquoi ne pas donner la chance à chaque élève en immersion française de réussir et d'apprendre la langue française en s'amusant.

6. CONCLUSION

En tant qu'éducatrice et responsable de la technologie au sein d'une école, cette expérience me fait porter à croire que l'utilisation de bons outils pédagogiques et informatiques peut influencer l'intérêt de l'élève, le motiver et le supporter dans son apprentissage, en autant que celui-ci soit directement impliqué. Utilisées à des fins pédagogiques, les TIC (Technologies de l'information et de la communication) peuvent contribuer à déveloper certaines habiletés comme par exemple des habiletés en lecture et améliorer certaines compétences linguistiques. Il ne faut pas croire que la seule utilisation des technologies signifie automatiquement apprentissage chez l'élève. Il ne s'agit pas de placer l'élève seul devant un écran et une souris; il faut aussi promouvoir des activités qui facilitent et améliorent l'apprentissage. Les TIC peuvent devenir une expérience gratifiante et une source de stimulation très riche pour l'élève. Elles viennent s'ajouter à l'existant pédagogique, toujours nécessaire et important, et apportent de nouvelles approches qui trouveront petit à petit leur domaine d'application dans le monde de l'éducation. Les élèves auront certes toujours besoin d'une personne bien formée et expérimentée pour les guider dans leur apprentissage et l'enseignant jouera toujours un rôle primordial dans sa mission d'éducation des apprenants.

L'école doit profiter du potentiel des TIC et les enseignants sont appelés à jouer un rôle clé dans cette intégration. Ceux qui adhèrent à cette nouvelle innovation y voient des bénéfices pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Il n'y a certes pas de solution miracle lorsqu'il s'agit d'apprendre une deuxième langue. S'il existe sur le marché technologique des outils d'apprentissage permettant d'améliorer les compétences linguistiques, il en revient à nous, éducateurs, de les utiliser et de les exploiter. La technologie n'est pas le remède universel à toute problématique mais peut devenir une réponse possible pour nos besoins pédagogiques. Avec l'intégration des TIC dans les

classes, l'éducation s'engage sur la voie de l'avenir. La technologie a le potentiel d'enrichir l'enseignement, de rehausser et d'augmenter les apprentissages. Il n'en tient qu'à nous, éducateurs (et parents), de l'utiliser et de l'intégrer dans notre enseignement (ou à la maison).

Apprends le français en t'amusant est une ressource éducative qui fait partie d'un projet innovateur. Bien qu'il soit difficile de conclure si par l'entremise de cette ressource les élèves de la maternelle et de la première et deuxième années ont réussi à améliorer leurs compétences linguistiques en français, il est juste cependant d'affirmer que les élèves ont démontré beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme face à ce nouvel outil. La participation active des enfants, motivés et directement impliqués dans leur apprentissage, a sans doute favorisé l'apprentissage de la langue française. Il faudrait encore plus de temps pour évaluer les effets de cette ressource afin de savoir si elle s'avère efficace ou non auprès de la clientèle visée. Il faudrait aussi vérifier l'intérêt des enseignants puisque leurs attitudes et leurs croyances influencent considérablement l'intérêt de leurs élèves face aux nouveaux outils pédagogiques et à l'informatique en général.

Apprends le français en t'amusant contribue à une nouvelle forme d'enseignement, l'ordinoculture (pour reprendre le terme de Heide et Henderson). En plus de respecter les différents styles d'apprentissage des enfants, qu'il s'agisse du style visuel, auditif ou kinésthésique, le recours aux technologies multisensorielles devient un apport important dans l'enseignement que tout bon éducateur doit en faire un complément positif.

Enfin, il est à espérer que cette ressource éducative fera la joie de tous les jeunes apprenants non francophones qui veulent

apprendre le français en s'amusant



BIBLIOGRAPHIE

Hatmore-Sandholtz, J., Ringstaff, C., Owyer, D. (1998) La classe branchée - enseigner à l'ère des technologies. Paris, CNDP. 210.

Heide, A., Henderson, D. (1996) La classe multimédia. Montréal, Les Éditions de la Chenelière. 164.

Lafontaine, M. (1996) Logiciels éducatifs, Le Journal de l'IMMERSION, Vol 19, no 3.

Lessard-Hebert, M. (1997) La recherche-action en milieu éducatif, Montréal, Editions Nouvelles. 122.

Annexe A

CONSENT LETTER FOR PARENTS

September 20, 2001

Dear Parents,

I am doing a research project which consists in creating a multimedia presentation (CD format) for students enrolled in the French Immersion program (ECS- Grade 1/2). As part of my research, I need to choose some students in Grade 3/4 to be part of this project. The participating students will be doing some slides pages with me using MS PowerPoint. They will also record their voices on the pages. Drawings from some students will be scanned and inserted in the slides as well. I will need to work with the students during lunch time and/or one Saturday. Student identity will remain confidential (no student picture will be taken and added to the presentation). Once the project is completed, we will test the CD with the ECS and Grade 1/2 students and get feedback from them.

If your child is interested in helping me with this project, please sign the slip below and return it to school, no later than Monday September 24, 2001.

If you have any questions or concerns, please feel free to contact me at school.

Yours truly,

Ann Auclair

....

______________________________ **has permission to participate in the research project.**

Student Name

____

Parent/Guardian Signature

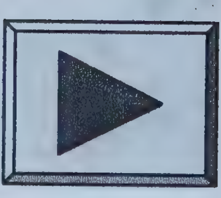
Annexe B

PRESENTATION MULTIMEDIA

Apprends le français en t'amusant









Clique sur une activité

Les lettres de l'alphabet

Les nombres

Les couleurs

Les sons

Le vocabulaire

Les comptines

Remerciements

Quitter



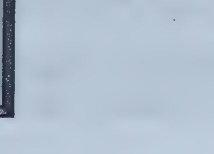
Récite l'alphabet avec moi

A B C D E F G

H K L M N

O P Q T U

V W X Z







Récite l'alphabet avec moi

z y x w v u t

s p o n m

l k j g f e

d c a





Répète les chiffres après moi



1 un	6 six
2 deux	7 sept
3 trois	8 huit
4 quatre	9 neuf
5 cinq	10 dix





Répète les chiffres après moi

11 onze

12 douze

13 treize

14 quatorze

15 quinze

16 seize

17 dix-sept

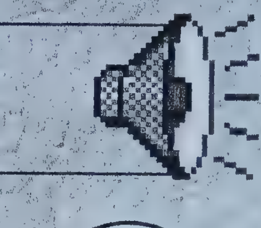
18 dix-huit

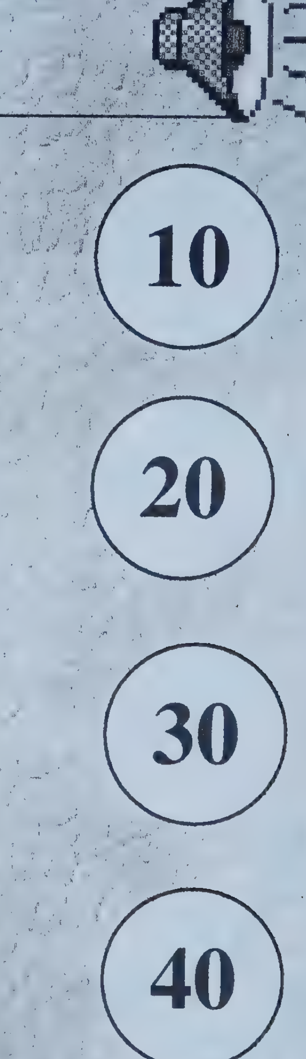
19 dix-neuf

20 vingt

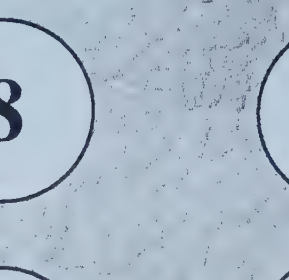
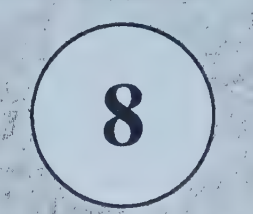
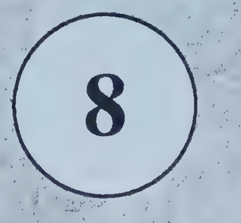
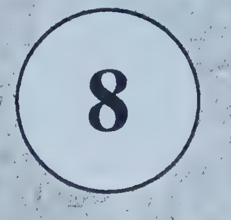
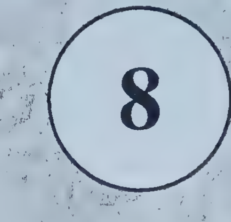
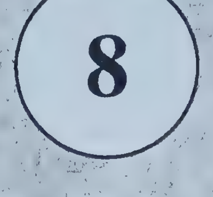


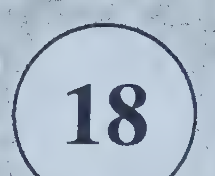


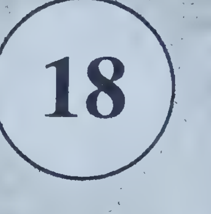
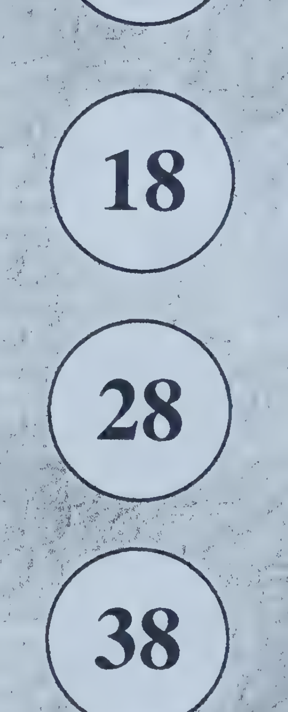
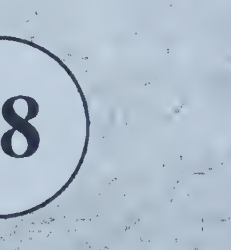




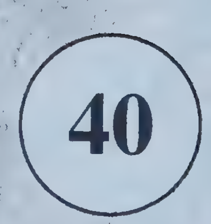
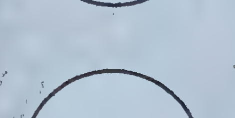
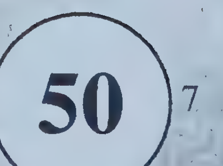
Compte par 2

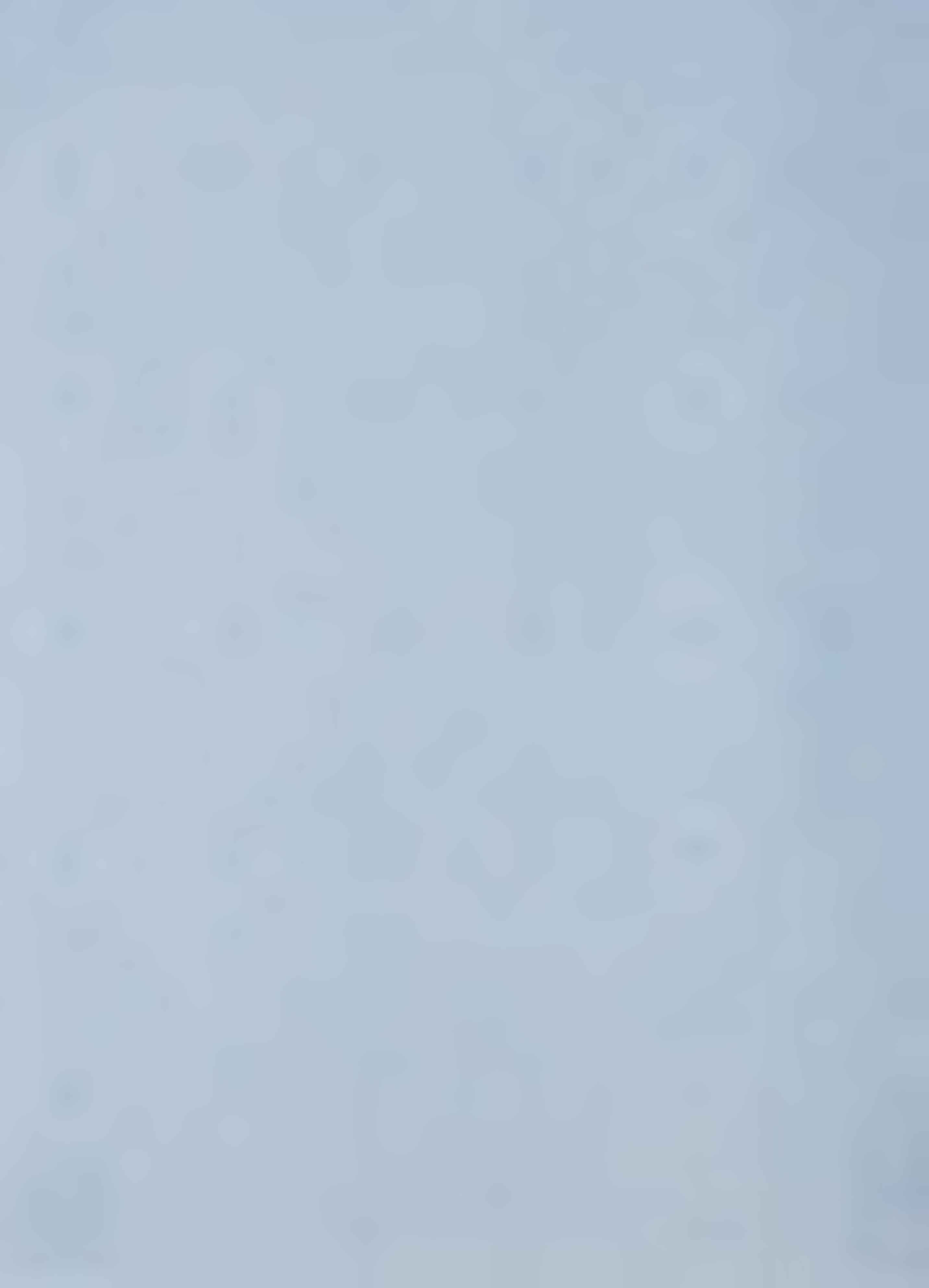







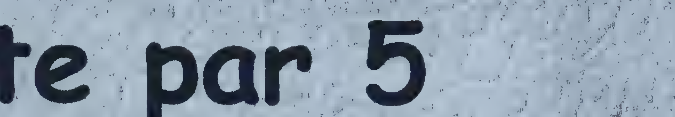


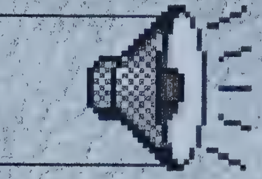
2	4	6	8	10
12	14	16	18	20
22	24	26	28	30
32	34	36	38	40
42	44	46	48	50

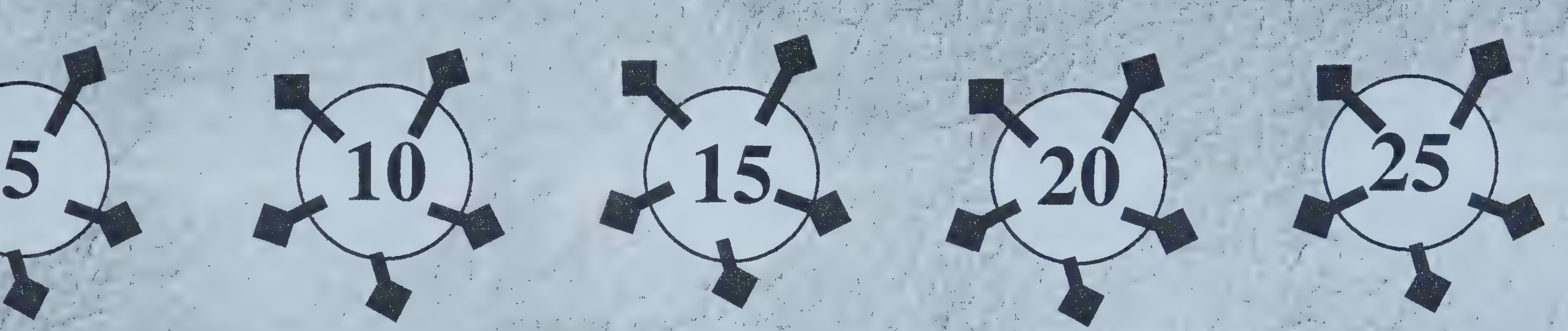




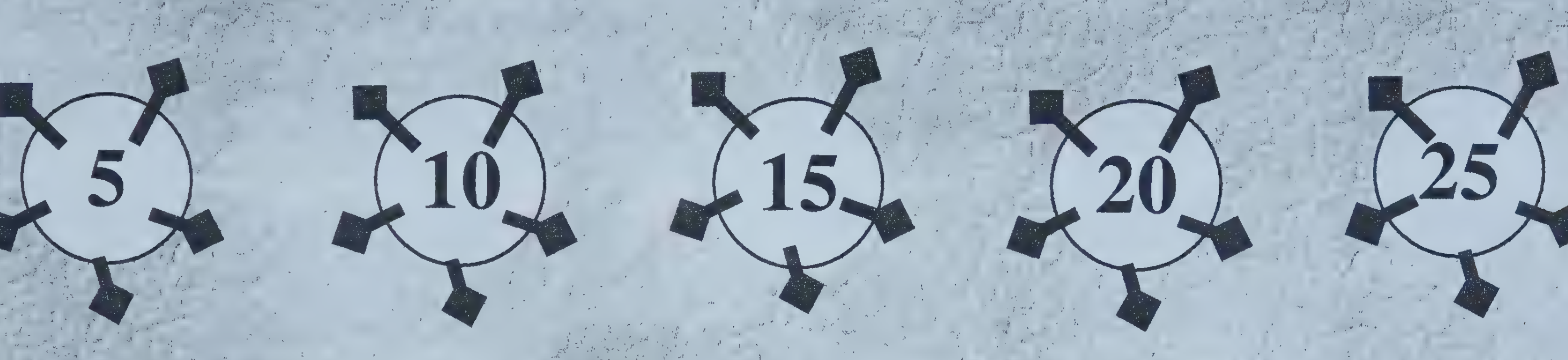


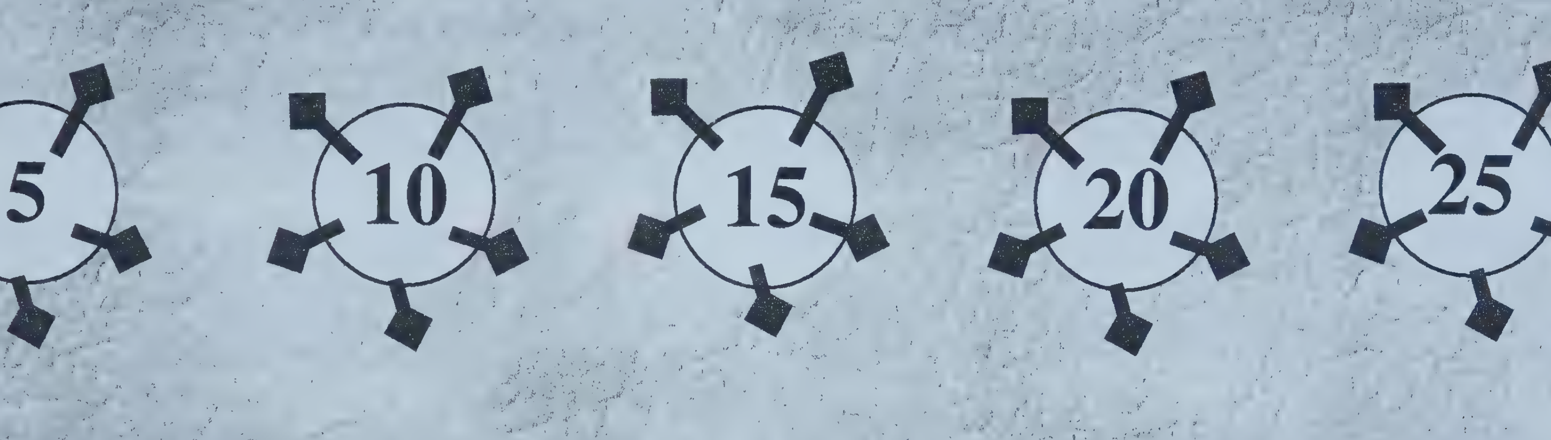


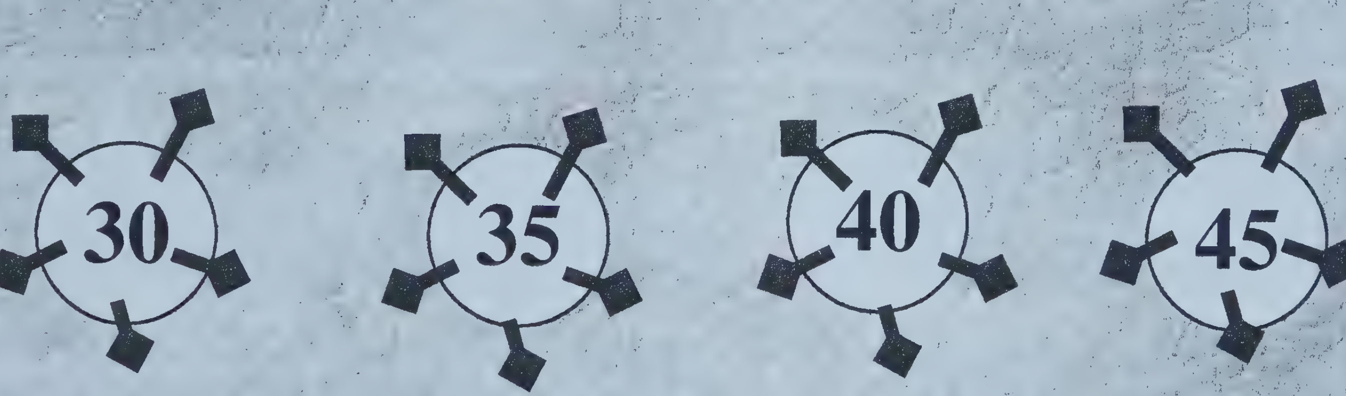
Compte par 5





















Compte par 10



10 dix

20 vingt

30 trente

40 quarante

50 cinquante

60 soixante

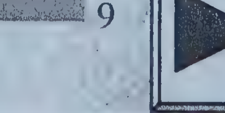
70 soixante-dix

80 quatre-vingts

90 quatre-vingt-dix

100 cent



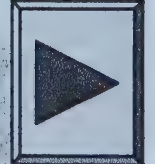


Les nombres de 1 à 20



1 un	6 six	11 onze	16 seize
2 deux	7 sept	12 douze	17 dix-sept
3 trois	8 huit	13 treize	18 dix-huit
4 quatre	9 neuf	14 quatorze	19 dix-neuf
5 cinq	10 dix	15 quinze	20 vingt







Les nombres de 21 à 30



21 vingt et un

22 vingt-deux

23 vingt-trois

24 vingt-quatre

25 vingt-cinq

26 vingt-six

27 vingt-sept

28 vingt-huit

29 vingt-neuf

30 trente







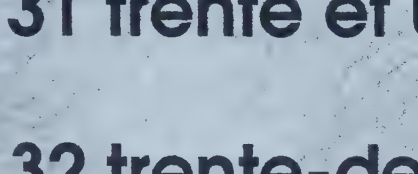
Les nombres de 31 à 40



31 trente et un

32 trente-deux

33 trente-trois



34 trente-quatre

35 trente-cinq

36 trente-six

37 trente-sept

38 trente-huit

39 trente-neuf

40 quarante





Les nombres de 41 à 50

41 quarante et un

42 quarante-deux

43 quarante-trois

44 quarante-quatre

45 quarante-cinq

46 quarante-six

47 quarante-sept

48 quarante-huit

49 quarante-neuf

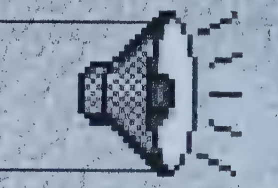
50 cinquante







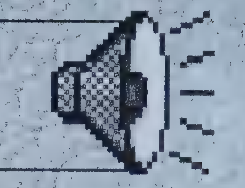
Les nombres de 51 à 60



51 cinquante et un
52 cinquante-deux
53 cinquante-trois
54 cinquante-quatre
55 cinquante-cinq
56 cinquante-six
57 cinquante-sept
58 cinquante-huit
59 cinquante-neuf
60 soixante



Les nombres de 61 à 70



61 soixante et un

62 soixante-deux

63 soixante-trois

64 soixante-quatre

65 soixante-cinq

66 soixante-six

67 soixante-sept

68 soixante-huit

69 soixante-neuf

70 soixante-dix





Les nombres de 71 à 80

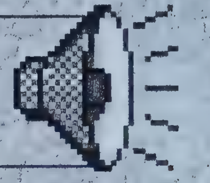


71 soixante et onze
72 soixante-douze
73 soixante-treize
74 soixante-quatorze
75 soixante-quinze
76 soixante-seize
77 soixante-dix-sept
78 soixante-dix-huit
79 soixante-dix-neuf
80 quatre-vingts





Les nombres de 81 à 90



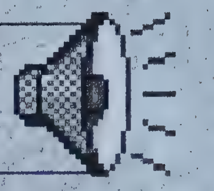
81 quatre-vingt-un	86 quatre-vingt-six
82 quatre-vingt-deux	87 quatre-vingt-sept
83 quatre-vingt-trois	88 quatre-vingt-huit
84 quatre-vingt-quatre	89 quatre-vingt-neuf
85 quatre-vingt-cinq	90 quatre-vingt-dix







Les nombres de 91 à 100



91 quatre-vingt-onze

92 quatre-vingt-douze

93 quatre-vingt-treize

94 quatre-vingt-quatorze

95 quatre-vingt-quinze

96 quatre-vingt-seize

97 quatre-vingt-dix-sept

98 quatre-vingt-dix-huit

99 quatre-vingt-dix-neuf

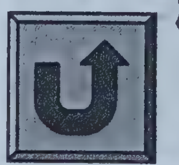
100 cent



Les couleurs



- comme la banane
- **bleu** comme le crayon
- **rouge** comme la pomme
- **violet** comme le raisin
- **orange** comme la citrouille
- **brun** comme le chocolat
- **rose** comme une gomme à effacer
- **gris** comme le nuage
- comme la neige
- **noir** comme le tableau







Le nom des couleurs

vert	
jaune	brun
bleu	rose
rouge	gris
violet	blanc
orange	noir







Le son **on**

1. ballon
2. bonbon
3. maison
4. melon
5. mouton



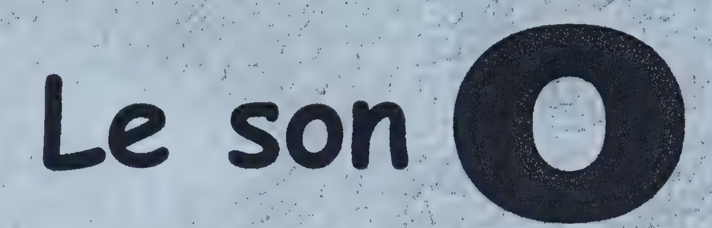


Le son ou

1. bouche
2. coude
3. hibou
4. loup
5. soupe





Le son 

1. bois
2. étoile
3. oiseau
4. poire
5. trois

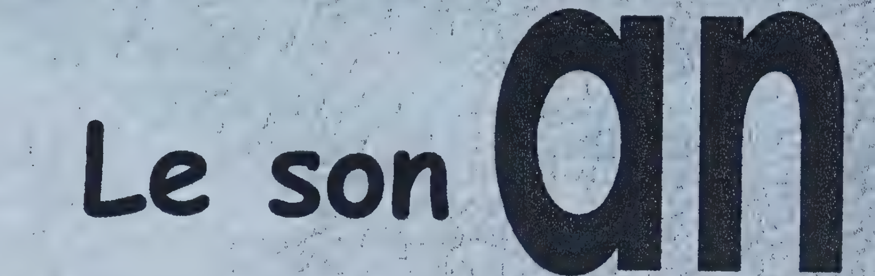


Le son en

1. dent
2. lentement
3. serpent
4. vendredi
5. vent





Le son 

1. avant
2. dans
3. pantalon
4. quarante
5. tante







Le son am

1. camp
2. champignon
3. lampe
4. rampe
5. tambour







Le son em

1. ensemble
2. longtemps
3. température
4. tempête
5. temps



Le son au

1. auto
2. autobus
3. automne
4. gauche
5. jaune

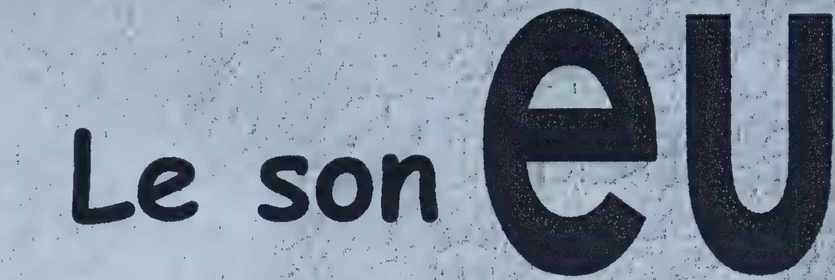



Le son eau

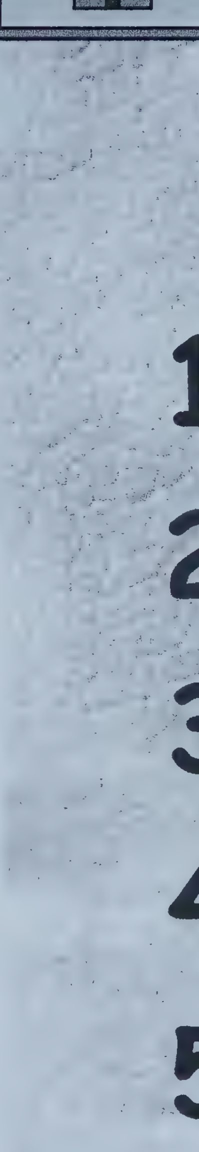
1. beau
2. chapeau
3. ciseaux
4. gâteau
5. tableau




Le son eu



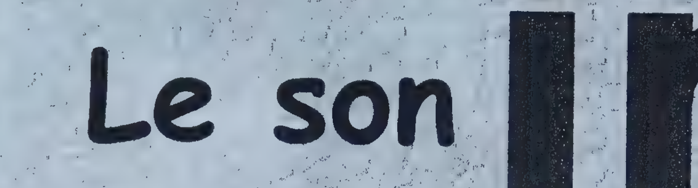
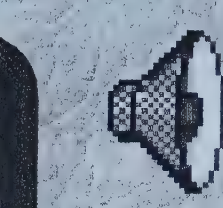




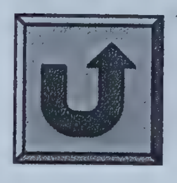
1. bleu
2. cheveux
3. feu
4. heureux
5. jeudi





Le son  

1. jardin
2. lapin
3. matin
4. poussin
5. sapin



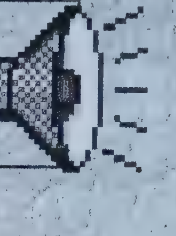


Les objets de la classe

1. ballon
2. cahier
3. ciseaux
4. colle
5. crayon
6. crayons de couleur
7. gomme à effacer
8. livre
9. porte
10. pupitre
11. règle
12. sac d'école
13. table
14. tableau
15. taille-crayon







Les parties du corps



1. bouche
2. bras
3. cou
4. dents
5. doigts
6. dos
7. épaule
8. genou
9. jambe
10. main
11. nez
12. oreille
13. pied
14. tête
15. yeux



Les jours de la semaine



dimanche

lundi

mardi

mercredi

jeudi

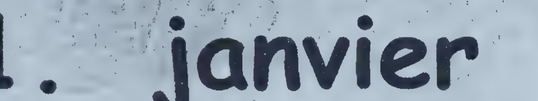
vendredi

samedi

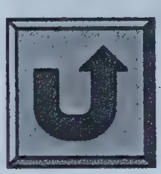


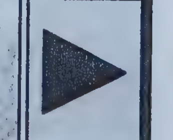


Les mois de l'année

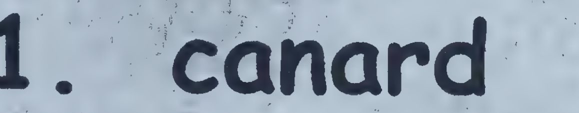


1. janvier
2. février
3. mars
4. avril
5. mai
6. juin
7. juillet
8. août
9. septembre
10. octobre
11. novembre
12. décembre





Les animaux familiers

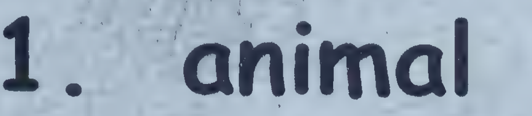


1. canard
2. chat
3. cheval
4. chien
5. cochon
6. écureuil
7. grenouille
8. lapin
9. loup
10. mouton
11. oiseau
12. ours
13. poisson
14. souris



La nature

1. animal
2. arbre
3. chenille
4. eau
5. feuille
6. fleur
7. gazon
8. graine
9. lac
10. montagne
11. nuage
12. papillon
13. plante
14. soleil





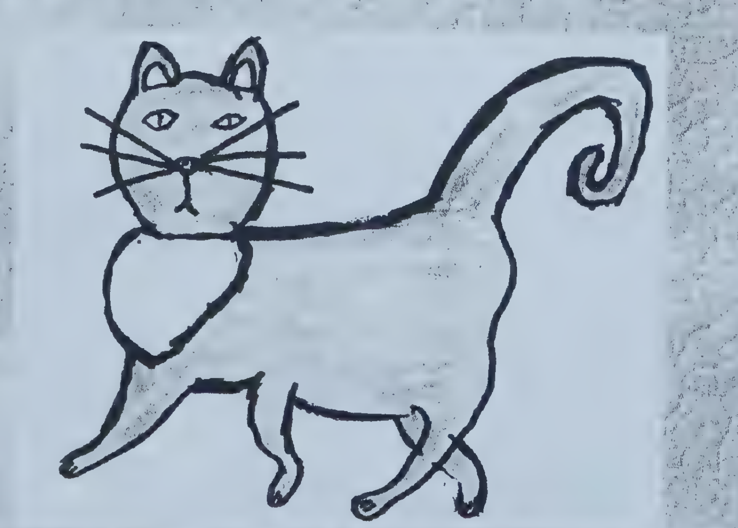
Le chat gris



Gris, gris, gris, il est gris le chat

Gras, gras, gras, il est gras le chat

Gros, gros, gros, il est gros le chat







Toc, toc, qui est là ?

Toc, toc, qui est là ?

C'est le rat.

Que veux tu ?

Du tissu.

Pour qui ?

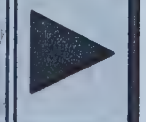
Pour la souris.

Pourquoi ?

Parce qu'elle a froid.

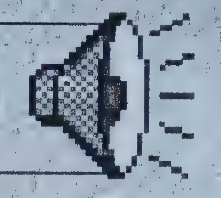
J'ai froid !





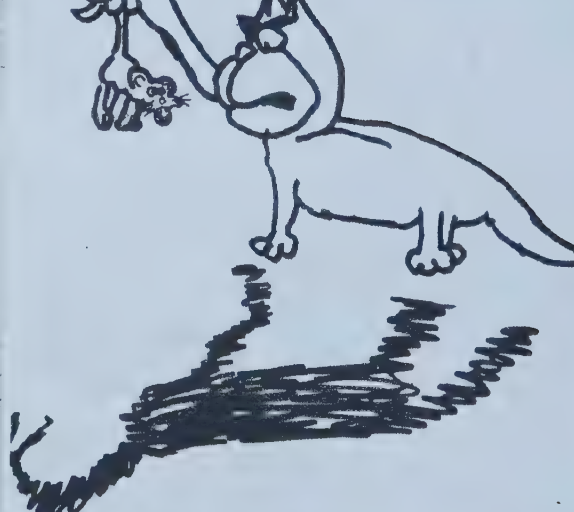


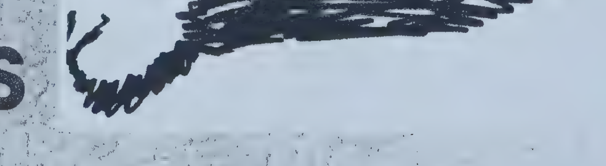
Jamais on a vu

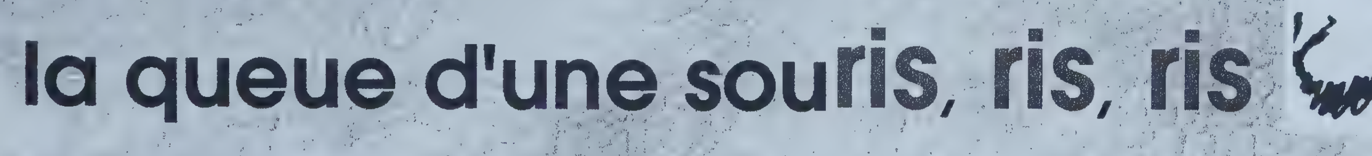


Jamais on n'a , ,

jamais on ne verra, ra, ra







la queue d'une souris, ris, ris

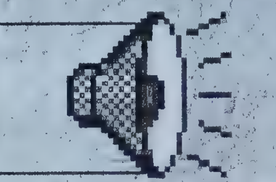
dans l'oreille d'un chat, chat, chat



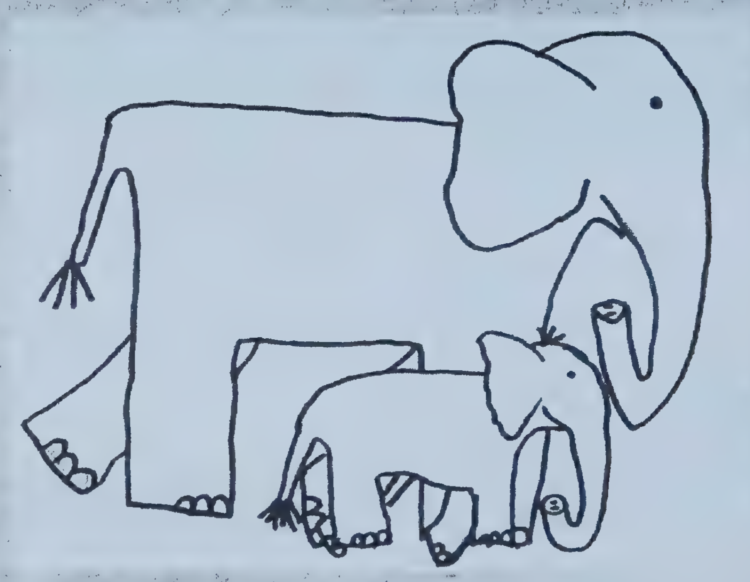




Un éléphant



Un éléphant
qui marche **devant**
un éléphant **vert**
qui marche **derrière**
trois éléphants **bleus**
qui marchent au **milieu**
tous les éléphants
qui marchent en **rang**
ça fait **cinq** éléphants











Lili et les 7 jours de la semaine

Lundi, Lili la souris
a mangé deux radis.

Mardi, Lili la souris
a mangé quatre kiwis.

Mercredi, Lili la souris
a mangé six céleris.

Jeudi, Lili la souris
a mangé huit biscuits.

Vendredi, Lili la souris
a mangé dix brocolis.

Samedi, Lili la souris
a mangé douze fruits.

Dimanche, Lili la souris
ne pouvait plus sortir de
son lit.





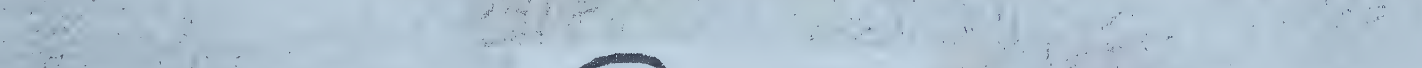


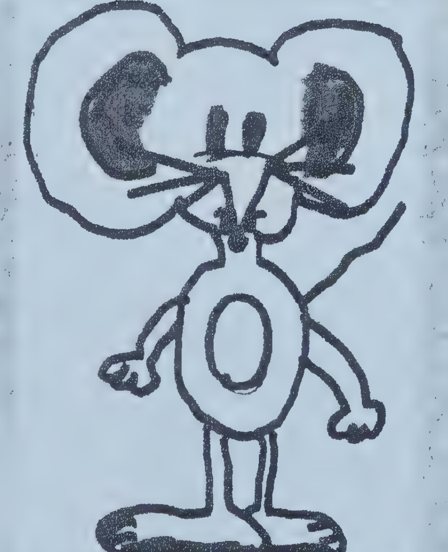
Aurevoir et à bientôt !

Conceptrice du projet: Ann Auclair

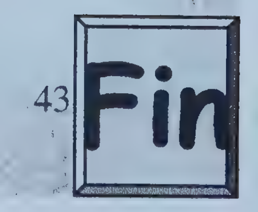
Ce cédérom a été réalisé grâce à la collaboration des élèves de l'école Andrew Davison de Calgary:

Alex, Faraz, Jenny, Krista, Kristen, Leandra, Tim









University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Linda Beaudet*

Title of the Research Project: Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage…par le biais des stratégies interactives

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *20 avril 2001*

Linda Beaudet

Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage… par le biais des stratégies interactives

M EDU 900
Projet de Recherche

Remis le 20 avril 2001
Dr. Lucille Mandin
Faculté Saint Jean, Université de l'Alberta

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée ***Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage…par le biais des stratégies interactives***, présentée par *Linda Beaudet* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ON LEARNING

Learning is finding out
what you already know

Doing is demonstrating
that you know it

Teaching is helping others
to see that they know it
just as well as you

You are a learner,
a doer,
a teacher

Richard Bach

Introduction / Problématique

Dialogue entre un élève et un enseignant :
- Je suis finie Madame ! Toi as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour !
- J'ai fini Madame
- J'ai fini madame ! Toi as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour !
- J'ai fini madame ! Tu m'as dit que mon tour serait jeudi
- J'ai fini madame ! Tu m'as dit que mon tour serait jeudi.
- Attend un peu, je vais revenir vérifier ton travail.

Quelques minutes plus tard
- Bon, montre-moi ton travail
- Je suis fini et toi tu as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour
- J'ai fini et tu m'as dit que mon tour serait jeudi
- J'ai fini et tu m'as dit que mon tour serait jeudi

Voici une situation typique dans notre monde de l'immersion. Tout professeur d'immersion peut facilement se reconnaître dans ce genre de situation. Ce sont ces erreurs qui se répètent et qui ont leur origine dans la langue première que l'on a étiquetté « erreurs fossilisées ».

Et tout aussi caractéristique de l'immersion, voici un échange entre professeurs dans le salon du personnel ;

Enseignant 1 :

- Qu'est-ce que ça me donne de passer autant de temps sur la structure de phrase « J'ai fini » car rendu en 6è année, ils vont dire « Je suis fini ». Je perds mon temps.

Enseignant 2 :

- En 9è année, ils disent également le verbe finir avec l'auxiliaire être

Enseignant 3 :

- De toute manière, au secondaire, les élèves travaillent les mêmes structures de phrases

Enseignant 1 :

- C'est ce que je disais pourquoi perdre mon temps à reprendre toujours les mêmes structures de phrases.

C’est ce genre d’anecdotes qui m’a porté à réfléchir sur les erreurs à l’oral. Ce qui a provoqué une conversation du genre ;

Il doit bien y avoir moyen de corriger ces erreurs.
C’est toujours les mêmes et elles se répètent à chaque année.

- Il y a sûrement une façon de faire pour que les élèves assimilent les bonnes structures de phrases. Nous devrions nous pencher sur la question et voir si nous pouvons améliorer nos interventions pédagogiques.
- Il y a bien de la documentation sur les erreurs fossilisées, nous pourrions en faire un projet d’école et un projet de recherche par le fait même.

C’est un peu comme ceci que mon intérêt a été suscité pour ce projet de recherche. C’est à ce moment là que ma collaboratrice et moi-même avons réalisé que le projet serait plus significatif et efficace s’il prenait racine à la fois au cœur du personnel et au cœur de l’administration. Puisque la raison d’être et la mission première de l’école est l’apprentissage des élèves, nous devons orienter toutes nos énergies dans cette direction. Gervais Sirois (1997) nous rappelle que « même si les principaux enjeux se passent dans la classe, la qualité du climat et de la vie d’une école constitue un facteur important de la réussite scolaire (p. 16) ». Il fait ressortir :

> *l’importance et l’avantage d’élaborer un projet d’école (projet éducatif) qui permet d’aligner et d’orienter les vouloirs et les actions de chacun et chacune. Souvent l’énergie et les forces déployées s’annulent par manque de cohérence et de concertation. Par contre, lorsque la concertation existe, il s’en dégage habituellement une synergie grâce à laquelle, selon un principe connu, la réussite globale devient plus grande que la somme des réussites individuelles. Le résultat en est le produit des convergences plutôt que la somme des différences. La tâche de chaque personne s’en trouve facilitée et l’énergie totale nécessaire s’en trouve réduit (p. 17).*

De plus, la valeur du projet serait enrichie du fait des nombreuses discussions que celui-ci a provoquées entre les collaboratrices. Tout changement dans la façon de faire des enseignants nécessite une planification soignée. Ce changement provoquera probablement de la résistance. Le fait d’avoir un administrateur et une enseignante qui promouvait le projet et une façon de faire, le personnel se sent plus sécurisé et en confiance d’avoir une personne dans chacun des pôles.

Seulement un administrateur sans l'appui d'un professeur ou vice-versa peut procurer une résistance plus forte et donc plus difficile à franchir. Pour bien effectuer un changement dans la façon de faire, il existe trois étapes importantes d'après Richard P. Dufour (1991) ;

> *An effective workplace design greatly increases the transfer of what you have learned to the level of mechanical use and eventually executive control. The three key rules of an effective workplace design are (p. 57 – 58) :*

Practice in the classroom must be immediate. If you wait a longer period of time before beginning to practice, you will find your understanding has eroded.

Practice must be sustained. Showers, et al. (1987), indicate 20 to 30 uses of new practices are necessary before teachers become comfortable with them.

Companionship and peer coaching will significantly improve your implementation of new practices. Study groups in which you observe one another, talk about what you observed, and develop a sense of community in you efforts to learn new practices will enable all teachers to reach, at the least, a mechanical level of use.

Le projet a été présenté à l'automne aux enseignants.

Le chercheur

L'École est un centre d'immersion de la maternelle à la 9è année situé dans le Nord de l'Alberta. Une enseignante de l'école a collaboré à une partie de ce projet de recherche.
Cette recherche est de nature qualitative puisque c'est une recherche-action. Elle met l'accent sur la participation collective des élèves et des professeurs de l'école. Le chercheur découvre les stratégies et en mesure l'efficacité avec les partenaires (professeurs et élèves) en action. Elle repose également sur des observations réelles. Le tremplin de la recherche se situe au niveau des stratégies de correction de Roy Lyster et de Leila Ranta (1997). Celles-ci se rattachent d'ailleurs aux stratégies d'apprentissage de Tardif (1992) et de Meirieu (1985).

D'après Sirois (1997), ces 2 auteurs nous préviennent des dangers d'oublier une des composantes du triangle pédagogique dans nos écoles.

Au début des années 70 la relation « prof-élève » était privilégiée, par la suite avec l'apparition de la planification par objectifs et l'emphase sur l'évaluation, la relation « prof-savoir »était privilégiée et vers la fin des années 80, le rapport «élève-savoir» était valorisé. Sirois (1997) prétend :

> *...le triangle pédagogique fait bien ressortir la présence incontournable de chacune des 3 dimensions. Je crois que l'efficacité et la magie de l'artiste- enseignant résident dans l'équilibre et l'harmonie qu'il réussit à maintenir entre les trois pôles (p.16).*

C'est en lisant Astolfi (1997) que la vision de l'erreur a changé complètement ainsi que la question. L'attribut « fossilisée », si fermement attachée à l'erreur, s'est fragmenté pour faire place à l'attribut précieuse d'Astolfi (1997) ; l'erreur fossilisée est devenue l'erreur chance d'apprentissage.

Évolution de la question

La question a déjà évoluée depuis le début de ce projet de recherche. La raison de cette évolution est attribuable à notre propre apprentissage au travers de lectures, d'entrevues, d'observations et de participation à différents congrès.
Nous avons bien vécu ce que Deslauriers (1991) mentionne dans son livre « recherche qualitative » :

> *Le chercheur doit se préparer à improviser à changer de questions et de concepts, à confronter ses idées de départ avec les données au fur et à mesure qu'elles se présentent. La question de recherche se situe dans une perspective évolutive et il faut la laisser se développer au gré des besoins de l'apprentissage (p. 32).*

Astolfi a présenté le discours d'ouverture du Conseil Français 2000 à Edmonton et la lecture de son livre « L'erreur, un outil pour enseigner » a remis en question la question d'origine. **Le rôle de l'erreur dans l'acquisition des connaissances,** est venu chambarder l'approche préconisée !

Description de l'atelier : L'erreur jouit ordinairement d'un statut scolaire peu enviable. Non seulement elle s'interprète comme un raté du système d'apprentissage qui n'aurait pas dû survenir si l'élève avait été plus attentif, mais elle paraît vite mettre en question la compétence professionnelle de l'enseignant ! Et si la survenue d'erreurs était constitutive de tout apprentissage effectif ?

À partir d'exemples variés, je démontrerai que bien des erreurs n'en sont pas vraiment et qu'il est possible d'en extraire le sens à partir de grilles d'analyse didactiques. Certaines peuvent même s'interpréter comme des progrès en cours qui conduisent à de nouvelles prises de risque. Reste qu'il existe bien de vraies erreurs, mais celles-ci sont souvent précieuses pour identifier l'état actuel des compétences des élèves et orienter des actions didactiques pertinentes.
D'après Astolfi, il y a trois modèles de l'erreur ;

1. L'erreur : une faute. C'est alors la responsabilité de l'élève d'être vigilant et d'éviter les erreurs.

2. L'erreur : un « Bogue ». C'est un peu comme un « Bogue » dans un programme d'ordinateur. La responsabilité est maintenant celle de l'enseignant. Il doit structurer son enseignement de façon à éviter les erreurs. Il est responsable de l'installation progressive d'habiletés et de comportements chez ses élèves.

3. L'erreur : une chance d'apprentissage. L'erreur est précieuse.

L'enfant en immersion française qui dit « Je suis fini » fait preuve de cohérence intellectuelle. Il est confortable avec la structure « I am finished » et fait la transition au français. On doit reconnaître ceci avec lui et bâtir sur ses connaissances antérieures. Ce constat nous était familier, mais, à notre grande surprise, Astolfi ajoute que l'expression « erreurs fossilisées » n'est pas la bonne à utiliser ! C'est une étape, une chance d'apprentissage. Ces automatismes reflètent que les apprenants pensent et en plus, que leur organisation intellectuelle leur permet de faire les applications. Les modèles qu'ils utilisent sont plus satisfaisants, plus confortables que les modèles grammaticaux. Ils correspondent mieux à ce qui est cohérent pour eux. Si l'on veut passer de la simple application de connaissances antérieures au transfert véritable, il faut mettre en place le processus de résolution de problèmes, inciter les élèves à effectuer des « transformations » dans leurs mémoires à long terme.
Je constate que la formulation de la question démontre qu'il manque un gros morceau de l'essentiel. Mais cette certitude d'avoir « raté » quelque chose fait vite place à un sentiment positif. Il y a une erreur donc, une chance. La chance de changer l'approche, de reformuler la question. Après discussion, j'en viens à la question suivante :

Est-ce que l'utilisation des stratégies métalinguistiques et d'incitation pour la correction des erreurs fossilisées à l'oral en immersion française est efficace ?

⬇

Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage…par le biais des stratégies interactives

Quand on parle d'erreurs fossilisées, on ne visualise pas une étape d'un processus en marche ; c'est plutôt un état stagnant, rigide, permanent… Quand on perçoit l'erreur comme chance d'apprentissage, on prend conscience avec l'apprenant du processus efficace dont il se sert et du point où il est rendu dans son cheminement. L'apprenant se sent valorisé, en marche, et surtout, en contrôle de ses apprentissages. Astolfi donne l'exemple du processus utilisé par un gamin pour trouver le passé composé du verbe découvrir.

Chant**er**	donne	j'ai chanté
Fin**ir**	donne	j'ai fini
Vend**re**	donne	j'ai vendu
Donc Découvrir	va donner	j'ai découvri …

Pour cet apprenant, ce modèle est cohérent, satisfaisant et confortable. Il fait preuve que son fonctionnement cognitif est efficace car il a tenu compte qu'en français, les verbes se divisent en trois groupes : les verbes en « er », les verbes en « ir », et tous les autres verbes. Il a un grand pas de fait dans l'apprentissage du français. Il doit maintenant assimiler de l'information additionnelle : en français, on fait la différence entre les verbes en « ir » qui ont le participe présent en « issant » et ceux qui ont le participe présent en « ant ». Il a la chance d'aller modifier une configuration dans sa mémoire à long terme et de vivre un transfert au lieu d'une application. L'apprenant se voit alors comme ayant pris un pas de plus et non comme ayant fait une erreur de plus. « Il n'y a que celui qui n'apprend rien qui ne fait pas d'erreurs » (Astolfi, ACPI 2000) ; et cette différente perception change tout. En immersion, notre projet d'apprentissage de cette langue française qui nous est si chère, l'attention aux structures de phrases et aux expressions qui lui sont propres, devient un processus positif et normal, une relation d'amitié que nous bâtissons doucement au lieu d'un derby de démolition des erreurs fossilisées, réflectives de manques chez les étudiants et chez leurs profs…

Synthèse de texte

Ce projet a été inspiré par une recherche mené par Lyster et Ranta (1997). Cette recherche s'est effectuée avec 4 classes de 4è année, 1 classe de 4/5 et 2 classes de 6è année dans des classes d'immersion. Voici les six stratégies de Lyster et Ranta (1997) :

Les 6 stratégies pour la rétroaction corrective	
1. Correction explicite	Le professeur corrige d'une façon explicite, ex : Tu veux dire….tu devrais dire…
2. Écho	Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclue les traductions de mots et de phrases.
3. Demande de clarification	Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par…
4. Rétroaction métalinguistique	Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soi grammaticale (le genre) ou lexical (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.
5. Élicitation	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou demande de reformuler.
6. Répétition	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

Lyster et Ranta (1997)ont constaté que les stratégies 1 et 2, n'ont aucune valeur. D'après la recherche 55% des stratégies utilisées sont du type 2 (écho) ;

It is evident that the recast, the most popular feedback, is the least likely to lead to uptake of any kind...the percentage for recast and explicit correction are reduced to nil because these two techniques provide learners with the correct forms and thus cannot lead to student-generated repair(p. 54).

La stratégie 3,4,5 et 6 sont les plus efficaces ;

The feedback types that allow for negociation of form are the four that lead to student-generated repair, namely, ellicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, and repetition. Both elicitation and metalinguistic feedback proved to be particularly powerful ways of encouraging repairs that involve more than a student's repetition of the teacher's utterance-these feedback moves resulted in student-generated repair 45% and 46% of the time, respectively. Clarification requests and repetition were the next most successful, eliciting student-generated repair 27% and 31% of the time, respectively (p.56).

Ces stratégies sont similaires à celles de Jacques Tardif (1992)qui sont à la base de notre programme d'étude en français ;
Les six principes de base du programme d'étude, basé sur l'étude de Jacques Tardif (1992) ;

1. **L'apprentissage actif** ; l'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction de son savoir.

2. **Les connaissances antérieures** ; l'apprenant établit des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures. Le professeur vérifie aussi des connaissances erronées.

3. **Les réseaux** ; l'organisation des connaissances en réseaux favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

4. **Les 3 types de connaissances** ; le transfert de l'apprentissage dépend des 3 types de connaissances ; déclaratives (le quoi), procédurales (le comment) et conditionnelles (le quand et pourquoi).

5. **Les stratégies** ; cognitives – pour accomplir une tâche
   Métacognitives – pour gérer les processus cognitifs ; penser de mes pensées

6. **La motivation** ; la motivation scolaire repose sur la perception qu'a l'apprenant :
   a) de ses habiletés
   b) de la valeur de la tâche
   c) de ses chances de réussite

Selon le programme d'étude de l'Alberta, il est évident que ces stratégies seront au cœur de la recherche. C'est important que l'élève prenne son apprentissage en main, qu'il soit actif comme apprenant et c'est ce qui est à la base de tous les programmes d'études (stratégies de résolution de problème, démarche scientifique, etc.).

Voici les principales composantes de l'article de Claudette Tardif (1985) sur la méthodologie en immersion ;

- Participation active et créatrice de l'apprenant dans le processus d'acquisition

- Le langage est un outil social afin d'opérer des interactions coopératives

La langue seconde comme la langue première est un outil de communication
- Il faut donner de l'importance à la forme ; à ce qui est dit au lieu qu'à la façon dont c'est dit.
- « le monde linguistique de la seconde langue ne représente pas pour les élèves le monde concret du vécu…La réussite des programmes d'immersion dépend par conséquent, en grande partie, de l'aptitude de l'enseignant à déborder les sphères et les fonctions de l'emploi de la langue de façon à maximiser les fonctions référentielles et communicatrices de la seconde langue ». p. 185

Approches pédagogiques à préconiser en langue seconde sont ;

- Mettre l'accent sur l'aspect éducatif plutôt que sur l'enseignement de la langue, créer un climat pour la langue.
- Approche centrée sur l'interaction entre élève et professeur est plus bénéfique à l'apprenant.
- Fournir des expériences aux élèves afin qu'ils puissent agir sur leur environnement. Ce qu'il veut dire, ce qu'il perçoit de son monde, ce qu'il ressent, autant d'occasions de se servir de sa langue seconde dans des expériences significatives.
- Encourager les activités qui engageront l'enfant dans des interactions avec d'autres. La langue seconde devient son outil de communication en classe et de socialisation.

Lentz, Lyster, Netten et Tardif (1994) nous rappellent l'existence de l'interlangue et des erreurs fossilisées des élèves en immersion comme l'avait fait Rebuffot et Calvé. Boiziau-Waverman, ibidem,p.104-cité dans Germain, 1993,p.321, cite;

Le tableau idyllique s'est peu à peu noirci au fur et à mesure que les praticiens de l'immersion faisaient part de leur expérience pratique, et qu'ils décrivaient le français des élèves comme une interlangue fossilisée bien éloignée de l'objectif visé d'un bilinguisme équilibré.

Tout au long de cet article, on parle de l'importance de l'interaction, faire manipuler la langue cible par l'élève, la rendre accessible, faire faire des projets, des travaux d'équipe, interaction entre pairs et non seulement avec le professeur.

Lentz insiste sur la pratique de la langue, et du fait que l'on se doit d'outiller l'élève. Des outils tels ; le vocabulaire propre à l'activité, du visuel, les expressions convenables, terminologie, contexte signifiant qui permettra de faire la mise en pratique etc.

Les principes de bases sur lesquels les 4 chercheurs s'accordent sont ;

- En immersion, la langue s'acquiert par le moyen d'actes de communication aussi authentiques que possible.
- En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.
- En immersion, il faut enseigner la langue de manière à intégrer tout à fait les approches analytiques et expérientielles
- En immersion, il faut encourager l'élève à produire des messages compréhensibles et lui fournir une rétroaction efficace.
- En immersion, il faut s'assurer que les élèves comprennent les messages, surtout les nuances importantes.

Gerald Fallon (1976) démontre que nous avons négligé certains aspects de la maîtrise d'une langue seconde. L'emphase a été mise sur une maîtrise superficielle de la langue. On a négligé l'aspect métacognitif et l'outillage des élèves dans leur apprentissage de la langue seconde. Tout ceci a fait en sorte que certains enfants ont eu une performance médiocre.

Les anciennes stratégies étant de la phonétique pure, des cahiers d'exercices hors contexte, listes de mots non significatifs, etc., doivent faire place aux nouvelles stratégies qui consistent à un apprentissage plus significatif, apprentissage actif de la part des apprenants et processus analytique de la part de l'enfant à l'intérieur de son interaction avec son environnement. De tout cela, découle un véritable développement cognitif via l'apprentissage de la langue seconde.

Vechter Andrea, Lapkin Sharon, Argue Valerie, (1990) constatent que ;

- Pendant les derniers 50 ans d'après ces chercheurs, plus il y a eu d'acquisition, plus on a de connaissances dans notre mémoire à long terme.
- Si l'enfant a un besoin réel de communication, son apprentissage s'accéléra peu importe la complexité. L'utilisation de la langue seconde va de pair avec sa rétention.
- L'apprentissage qui néglige les situations réelles de communication est de courte durée. Une recherche citée par les auteurs démontre qu'un groupe d'enfant a obtenu à l'abord de bonnes notes suite à un enseignement constituant plus d'enseignement formel du français et moins de pratique dans des contextes significatifs. Par contre, cet apprentissage était de courte durée, il y a eu perte des acquisitions. Premièrement, c'est l'expression orale qui en souffre, suivi de la compréhension orale et finalement la lecture.

Cette citation résume bien le dernier point mentionné des auteurs ;

> *Opportunity for use, rather than high level of training may be a deciding factor in language skill retention. Experiental saliency has been shown to affect acquisition, and in the Canadian immersion context is feared to affect loss (p. 75).*

La correction des erreurs à l'oral de Marie-Josée Vognola (1994), fait la différence entre l'erreur et la faute. L'erreur nous permet d'apprendre la langue, c'est l'étape de l'interlangue. La faute est plutôt un manque dans un système connu. L'erreur est un outil pour l'apprenant, est une piste pour l'enseignant de l'endroit exact où est rendu l'apprenant.
Vignola précise 3 sources d'erreurs ; interlinguale (je sais Pat), intralinguale (les chevals) et erreurs causées par des stratégies de communication (j'aime beaucoup ce « soap opera ») .

Vignola insiste également du climat en classe, de filtre affectif et de la motivation. Évidemment, si à chaque fois que l'enfant fait une erreur, il est réprimandé, sa motivation intrinsèque sera très affectée. Il y a une façon de corriger afin que l'enfant puisse faire un apprentissage significatif de sa langue seconde. L'élève doit se sentir en confiance pour parler !

La célébration de l'erreur !

Jean-Pierre Astolfi (1997) nous apprend à célébrer l'erreur. L'erreur n'étant plus perçue comme la faute de l'apprenant inattentif ou le «bogue » de l'enseignant programmeur est maintenant transformé en tremplin, réduisant à la fois la frustration de l'élève et l'angoisse de l'enseignant. Astolfi va jusqu'à dire qu'une perception de l'erreur comme chance d'apprentissage réduit le phénomène de violence à l'école !

Ce projet de recherche est basé sur la philosophie de l'erreur d'Astolfi.

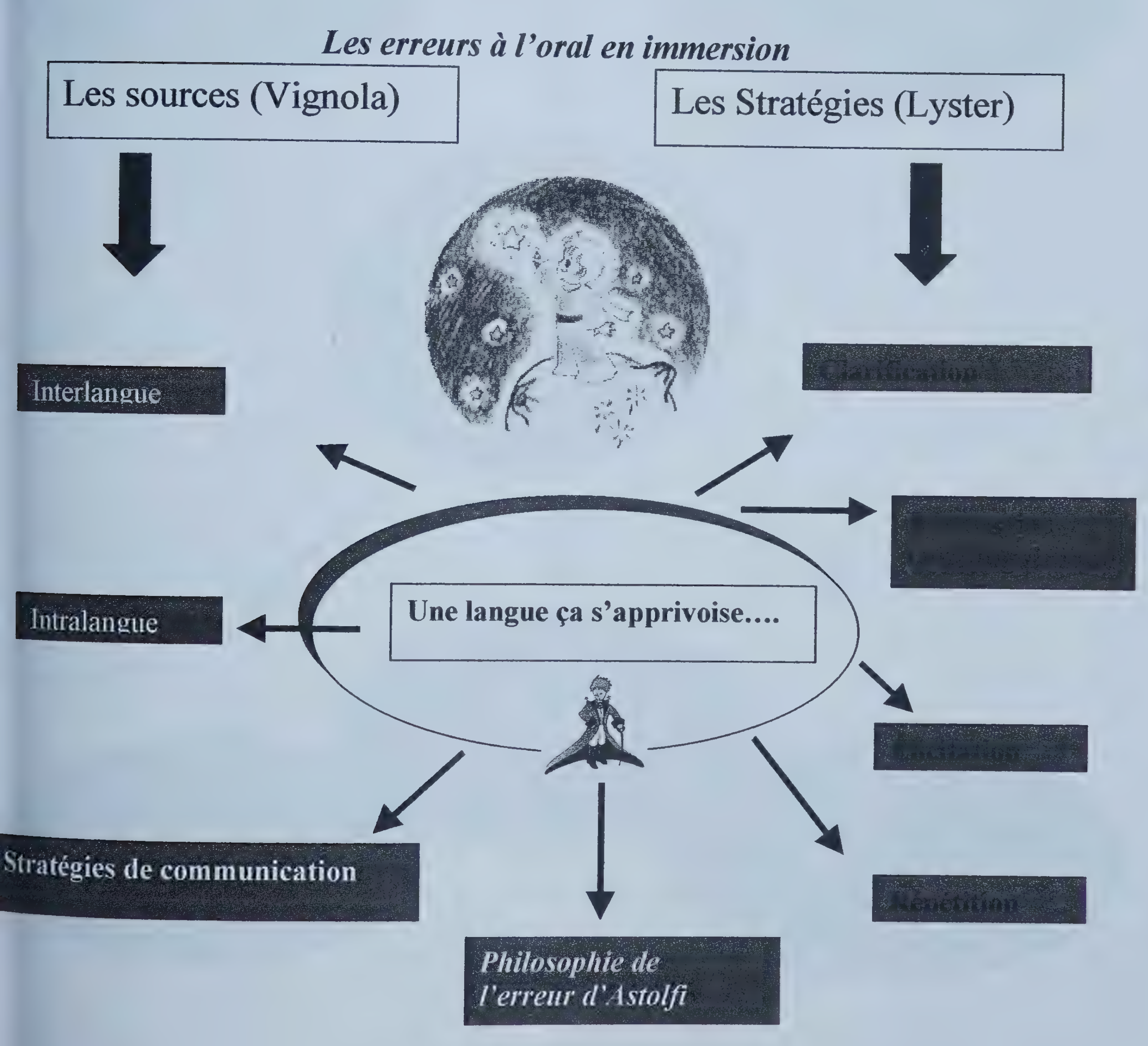
La typologie des erreurs selon Astolfi	
Type selon la nature du diagnostic opéré	Remède proposé
Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe…	* Retravailler la compréhension des consignes * Séparer les consignes en plusieurs étapes – les reformuler
Erreurs résultant d'habitude scolaire et d'un mauvais décodage des attentes…	* Revoir nos attentes * S'assurer que l'on met l'emphase sur le processus d'apprentissage
Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves…	Une prise en compte didactique : entendre les élèves, les comprendre, les faire identifier leurs représentations, les faire comparer leur façon de penser à celle des autres…
Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées…	Se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques, pour mieux finalement se centrer sur l'élève.
Erreurs portant sur les démarches adoptées, celles-ci se revalant très diverses…	Au lieu de juger erronées de telles stratégies, mieux vaut leur permettre de les exprimer collectivement, les étonner par une diversité qu'ils n'imaginent pas et proposer à toute la classe d'appliquer successivement plusieurs des idées émises.
Erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice…	Mieux vaut les inciter à des centrations successives sur des sous-taches, plus facilement gérables en mémoire, que de les exhorter de façon musclée sans effet probable.
Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline…	Aider à l'élève à prendre conscience des traits de structure et des traits de surface qui coexistent entre les deux disciplines. Le transfert des connaissances est une opération à construire.
Erreurs causées par la complexité propre au contenu...	Aider à l'élève à continuer son processus d'apprentissage de la discipline en question

(Astolfi (1997, p. 58-59)

La synthèse des synthèses

Les erreurs à l'oral en immersion, une chance d'apprentissage ... par le biais de stratégies interactives.

- 2 schémas représenteront ce concept. Le premier, la première partie de la phrase et l'autre la deuxième.





…par le biais de stratégies interactives

Créer des liens avec ses connaissances antérieures

Le responsabiliser au niveau de son apprentissage

3 types de connaissances et transfert: déclaratives, procédurales, conditionnelles

L'Apprenant

Activer l'apprenant dans la construction de son savoir

Lui aider à organiser ses connaissances

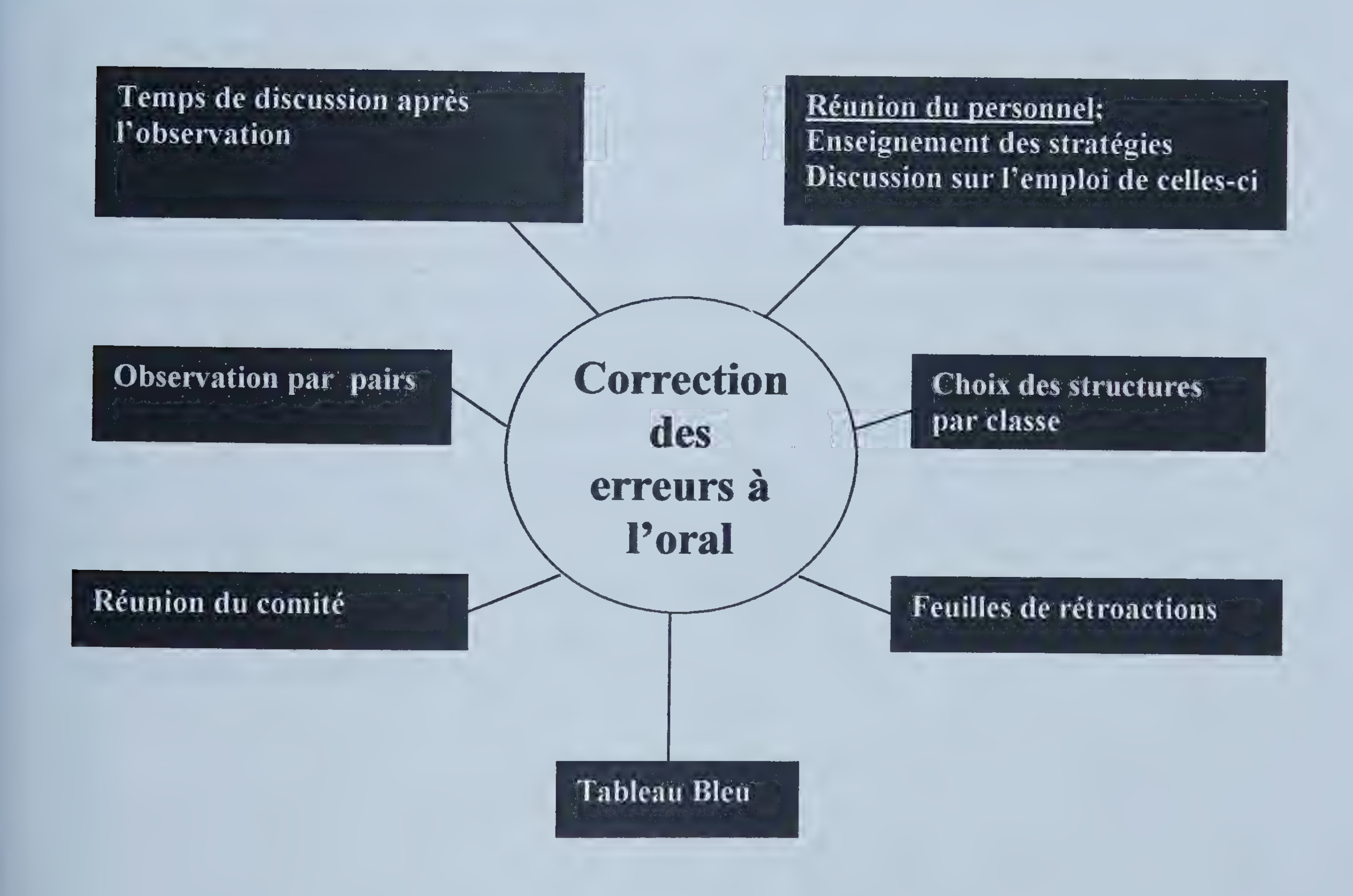
Lui fournir les outils nécessaires et la motivation



Démarche d'implantation

Les objectifs visés du projet école sont ;
Développer les habiletés orales des élèves dans leur langue seconde
Augmenter l'engagement actif des professeurs dans la réalisation des stratégies d'apprentissage de langue dans toutes les matières.

Voici le schéma des principales étapes afin de développer le projet au niveau de l'école. Ces étapes seront expliquées avec un peu plus de détails à la page suivante.



Réunion du personnel :
- Enseignement des stratégies
- Discussion sur l'emploi de celles-ci

Le tout a commencé au mois d'août avec la venue de René Chiasson d'Ottawa, qui nous a donné un atelier sur la pédagogie de l'immersion.
Par la suite, à la réunion du personnel du mois de septembre, les enseignants se sont placés en groupe pour discuter de l'emploi de certaines stratégies pédagogiques au niveau de l'immersion. Une discussion a également eu lieu sur les problèmes rencontrés au niveau de l'oral et que les mêmes erreurs survenaient année après année. On a discuté de moyens à prendre pour corriger ces erreurs. Les stratégies pour la rétroaction corrective proposées par Roy Lyster et Ranta (1997) ont été présentées aux enseignants. Ceux-ci ont choisi dans le mois suivant des structures à corriger à l'oral pour leur classe respective.
Par la suite, une nouvelle philosophie de l'erreur a été présentée, celle d'Astolfi (1997) qui a été déjà mentionnée. Les erreurs fossilisées sont à présent que du passé. Toujours en équipe, nous avons présenté nos choix d'erreurs et parler des stratégies qui seraient utilisées.
À chaque mois, un retour sur les stratégies, erreurs, progrès des élèves, la façon de faire de l'un et l'autre etc. a eu lieu pendant les réunions mensuelles du personnel. Les enseignants ont eu la chance d'expérimenter par eux-mêmes un apprentissage par les pairs dû aux échanges dynamiques qui ont été de la partie. De plus, je changeais les équipes, alors, ceci a donné la chance de se connaître mieux en tant que professionnel qui ont un but commun. Ces échanges furent également de temps à autres avec le personnel de soutien, car eux aussi, devaient faire la correction lorsqu'une mauvaise structure se présentait. Alors, les professeurs, ont enseigné aux aides, secrétaires, bibliothécaires etc., la façon idéale de corriger les erreurs toujours d'après les stratégies correctives de Lyster et Renta (1997). Ces stratégies correctives étaient utilisées partout dans l'école, elles font maintenant parti de notre culture d'école, de notre climat.

Choix des structures par classe

Chaque classe, se choisit une structure à corriger à l'oral et les inscrit sur le tableau bleu (expliqué ultérieurement). Ceci ne veut pas dire que les stratégies correctives sont utilisées seulement dans les structures choisies. La classe avait un objectif précis pour une erreur qui se répétait souvent pour eux.

Feuilles de rétroactions

Les professeurs devaient remettre une feuille de rétroaction à chaque mois. Ces feuilles sont en annexe 1 et une amélioration du contenu de la feuille ou encore certains ajouts ont été additionnés lorsque nécessaire. Ces feuilles m'ont permis de me tenir à jour sur ce qui se passait concernant ;

* les problèmes rencontrés
* une participation moins intense de certains professeurs
* de la difficulté pour certains professeurs à s'approprier certaines stratégies
* de l'efficacité de certaines stratégies en comparaison avec d'autres
* du cheminement des élèves et des professeurs

On peut facilement identifier sur ces feuilles le cheminement du projet, car les deux dernières feuilles indiquent qu'il y a eu observations et discussions entre partenaire. Une synthèse de la rétroaction des professeurs sur ces feuilles, sera expliquée dans la partie de l'analyse.

Tableau Bleu

Le tableau bleu est un tableau géant affiché sur le mur extérieur de la bibliothèque (annexe 2). Les professeurs peuvent inscrire leur classe sur ce tableau lorsqu'une structure de phrase a été maîtrisée. Tous les élèves de la classe peuvent signer leur nom dans le carreau. Afin de savoir si la structure est maîtrisée, le seuil de réussite est de 85%. Chaque classe a son propre système pour atteindre le but fixé. Par exemple, certaines classes, ajoutaient une roche dans un bocal à chaque fois que la classe employait la bonne structure, l'élève pouvait voir le progrès au fur et à mesure.



Réunion du comité

À chaque semaine, une réunion du comité avait lieu. Ces réunions nous permettaient de discuter des lectures lues dans la semaine, d'activités futures, de planification d'étapes du projet, des problèmes rencontrés, de mise ensemble des commentaires de rétroactions, etc. Également si un professeur avait un peu de difficultés dans certaines étapes du projet, nous nous assurions qu'un soutien lui était offert.

Observation par les pairs

Pendant une réunion du personnel, nous avons discuté de l'importance de s'observer mutuellement. D'aller voir différentes façons d'utiliser les stratégies, du système de motivation employé, d'observer l'utilisation des stratégies correctives par les élèves, de la façon qu'ils s'auto corrigent etc. Une feuille a été distribuée aux professeurs, ils devaient écrire la date de l'observation, le nom de leur partenaire et une date de discussion. Les deux premières observations ont eu lieu avec le même partenaire et la dernière avec un partenaire différent. Ceci n'a pas été facile au début, car les professeurs se sentent malheureusement menacés. Il faut créer un climat de confiance, s'assurer qu'un jugement de la façon de faire n'a pas sa place. Au contraire, c'est une observation où découle l'entraide, le partage, la revalorisation du professeur, de le sortir de cette solitude afin de lui offrir de l'aide là où le besoin se présente. La première a été la plus difficile et on verra dans l'analyse comment cette expérience a affecté les enseignants.

Ce qui fait la différence avec les nouvelles stratégies utilisées, c'est de responsabiliser l'enfant face à son erreur, à son apprentissage. Elle mentionne que l'autocorrection est devenue une fierté, une indépendance, mais que certains élèves ne sont pas rendus là.

Enseignante # 2

L'écho était sa façon de faire. Les stratégies de Lyster et de Ranta (1997) étaient inconnus pour elle et l'écho était ce qui avait de connu. Elle sent qu'elle a fait un cheminement personnel à cet égard.

Enseignante # 3

Il est intéressant ici de voir que ce sont les enfants qui ont mentionné que le même type d'erreurs revenaient sans cesse. Un enfant entre autre, mentionne qu'il a toujours dit « je suis fini » et qu'on a beau lui dire et répéter à maintes reprises que c'est « j'ai fini », il prétend qu'il n'arrive pas à l'apprendre. Que maintenant, il doit penser avant de parler, car il sait que quelqu'un lui posera une question sur ce qu'il vient de dire. L'enseignante prétend ne pas avoir entendu ce type d'erreurs depuis longtemps. L'enseignante postule qu'elle faisait de l'écho, elle reprenait continuellement les phrases et devait répéter toujours le même type de phrase et l'enfant répétait. Parfois, il lui arrive de corriger encore de cette façon et une élève dans la classe se fait un plaisir de la reprendre !

Enseignant # 4

L'écho est mentionné encore une fois. Il signale qu'il répétait continuellement la bonne structure de phrases à formuler.

Question # 3 Comment les stratégies ont été introduites dans la classe

Enseignante # 1

Elle a utilisé du visuel ; pancartes, affiches, tableau de points. Également un système de motivation a été mis en place. Une collègue venait observer le progrès des élèves et ceux-ci avaient toujours hâte de savoir les résultats. Pouvoir mettre le nom sur le tableau bleu était toujours excitant pour la classe, car ça concrétisait leurs efforts.

L'élément compétitif et de jeu est très pointé, l'emphase est surtout mise là-dessus. L'élève est motivé mais se fait corriger continuellement par un autre élève qui lui utilise l'écho (car ça va plus vite, comme le professeur le dit, donc, c'est lui qui gagne le billet de l'autre). Nous avons discuté de l'équilibre de jeu pour la motivation mais des bonnes stratégies pour l'apprentissage. Présentement, on donne la bonne réponse continuellement à l'élève. Nous avons discuté que le billet pourrait être donné lors d'une correction adéquate et non juste de crier la réponse dans la classe. De cette façon l'enfant qu'utilise la bonne façon de corriger et l'enfant qui se fait corriger sont gagnants tous les deux. C'est comme s'il modelait la bonne façon mais ne la fait pas utiliser par les élèves. Cette entrevue a permis une bonne discussion afin d'amener les élèves à un niveau supérieur.

Question # 4

Y a t'il eu un cheminement des élèves dans l'utilisation des bonnes structures à l'oral et parle-moi du progrès observé s'il y a lieu ?

Enseignante # 1

Plusieurs sont capables de réutiliser les bonnes structures. Ils se rendent compte rapidement de leurs erreurs. Ce n'est pas tout le monde qui est rendu au stade de l'autocorrection.

Enseignante # 2

Elle trouve que les élèves ont cheminé et que surtout ils sont plus conscients de la structure lorsqu'ils arrivent pour dire quelque chose, c'est comme s'ils étaient en mesure de percevoir que ça ne fait pas de sens ce qu'ils allaient dire et le dit correctement. Ils sont également conscientiser sur l'importance de parler correctement, ils vont demander au beau milieu de la phrase si on doit dire « mon ou ma » et vont ensuite continuer la phrase ou encore vont vérifier le visuel dans la classe avant de parler.

Enseignante # 3

Elle semble avoir été surprise de la rapidité du progrès et la motivation des élèves à employer les bonnes structures. D'après l'enseignante, c'est devenu un automatisme, les élèves pensent même plus lorsqu'ils utilisent la bonne structure, la bille est rendue superflue. Les élèves sont en mesure d'utiliser les stratégies pour se corriger.

Enseignant # 4

Un cheminement a eu lieu car certaines structures ne sont plus jamais entendues. Au début de l'année, il travaillait surtout sur « je suis 8 », cette structure est maintenant absente. Il mentionne qu'il a travaillé plusieurs structures et que ces élèves sont après lui afin qu'ils aillent les inscrire au tableau bleu !

Question # 5

Comment la philosophie d'Astolfi de percevoir l'erreur comme chance d'apprentissage a changé ta pédagogie ?

Enseignante # 1

Elle se décourage beaucoup moins face aux mauvaises structures. Parfois, elle n'avait jamais l'impression qu'elle progressait. Cette philosophie est pour elle beaucoup plus positive. Elle sent qu'elle se décourage moins souvent à penser qu'elle ne fait pas un bon travail. L'erreur est maintenant une chance d'apprentissage.

Enseignante # 2

Depuis ce projet, cette enseignante qui n'enseigne pas le français au secondaire a vu l'importance de l'intégrer dans ses matières. De même pour la philosophie de l'erreur qui est intégré à tous les sujets.

Enseignante # 3

Elle est en mesure de mieux accepter lorsqu'un élève fait une erreur. Parfois, elle était portée à ignorer la même erreur car elle était tannée de la corriger. Maintenant, elle la corrige différemment sans oublier qu'elle a un support très riche ; les élèves.

Enseignant # 4

Célébrer l'erreur lui a permis d'isoler celle-ci et d'y travailler ainsi qu'ajuster les stratégies s'il y a lieu. De plus l'erreur lui permet d'aller plus loin.

Question # 6 Est-ce que tu as remarqué des changements dans la culture, le climat de l'école ?

Enseignante # 1

Il était intéressant de voir les différentes structures dans les autres niveaux. Pour les professeurs qui échangent les classes, le fait de tout faire les mêmes stratégies, on assurait un continu dans les classes.

Enseignante # 2

Elle sent qu'il y a une prise de conscience par toute la communauté scolaire ; élèves, professeurs, aides, personnel de soutien. Elle mentionne également qu'il y a plus de partage entre les professeurs pour l'utilisation des stratégies.

Enseignante # 3

Elle est impressionnée que les élèves un peu partout parlent beaucoup plus en français, particulièrement avec les plus jeunes où elle fait un échange. Elle mentionne également que les professeurs entre eux parlent plus en français dans la salle des professeurs. La façon qu'on se corrige entre nous est la même et par le fait même beaucoup plus positive. Elle ne se sent plus mal à l'aise de faire une erreur en français, car elle est reprise d'une façon qui lui donne la chance de s'auto corriger ou tout simplement de demander le mot approprié. Entre professeurs, nous faisions beaucoup d'échos et maintenant notre façon de corriger est la même pour tout le monde et notre erreur est acceptée.

Enseignant # 4

Il trouve que les élèves sont portés à parler beaucoup plus français dans le couloir et même sans y penser, ils vont utiliser le français dehors. Il trouve que l'on peut corriger tout le monde de la même façon, que l'on a fait un cheminement ensemble.

Ce qui était primordial de se rendre compte est que la rapidité était loin d'égaler efficacité ! Je crois que c'est une prise de conscience qu'on semble avoir fait en tant qu'école.

Malgré qu'un système de motivation n'ait pas été planifié par le chercheur, la plupart des professeurs ont établi un tel système dans leur classe. Ma préoccupation est que l'élève qui fait les efforts nécessaires pour l'apprentissage, ne le fassent pas uniquement pour quelque chose d'extrinsèque comme de la pizza ou autre, mais bel et bien intrinsèque afin que l'apprentissage soit permanent. Il semble que les systèmes ont su bel et bien équilibré les deux. Un des enseignants, paraît avoir eu un peu plus de problèmes à ce niveau. Le fait que les stratégies n'aient pas été enseignées aux élèves, le jeu inventé se concentrait surtout sur la prise de billets de l'autre. De plus, ceci avait comme conséquence à brimer la personne qui a fait l'erreur. La conversation qui a suivi l'entrevue, m'a permis d'aider ce professeur à mieux comprendre et pour moi-même, de voir l'importance qui devrait être accordé à des rencontres individuelles !

Le rythme est différent mais pour tous un cheminement a eu lieu. Un progrès chez les élèves, mais un progrès aussi chez les professeurs. C'est une manière de faire dont le corps professoral a réalisé l'ampleur de l'apprentissage. C'est l'introduction dans l'école de stratégies visant la métacognition.

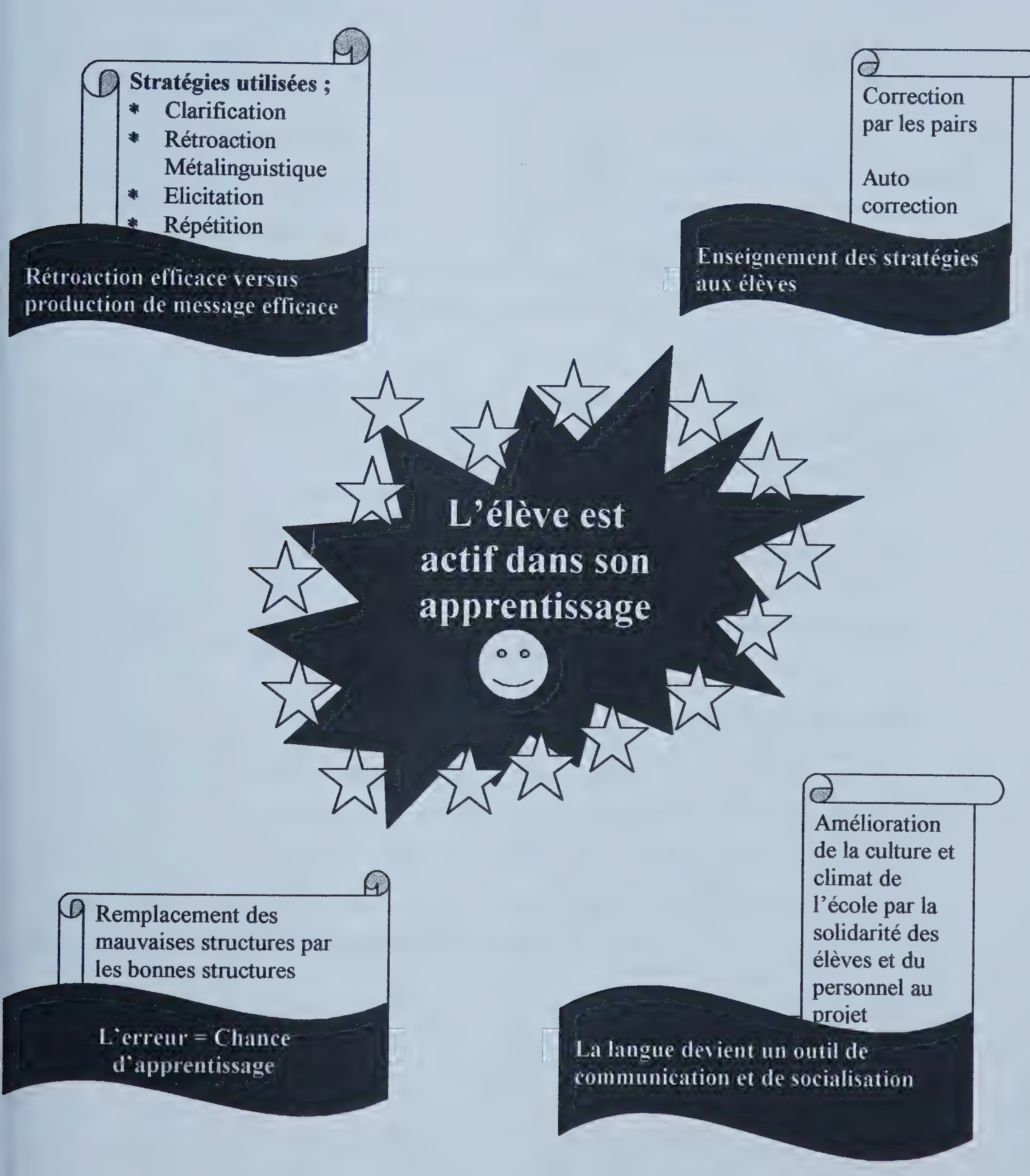
J'étais vraiment enchantée d'entendre ces remarques. La philosophie de l'erreur d'Astolfi (1997) a fait son chemin. C'est comme si on avait mieux compris le rôle de l'enseignant, faire comprendre par divers moyens jusqu'à ce qu'il ait apprentissage. Que l'erreur est positive et oriente ce que l'on cible. C'est aussi une plus grande acceptation de l'incompréhension de l'élève. L'erreur est perçue trop souvent comme un jugement de la compétence de l'enseignant. Le fait de la célébrer est un changement de philosophie drastique mais en même temps beaucoup plus sain qui apporte un certain soulagement. Cette façon de voir l'erreur permet même une meilleure compétence chez l'enseignant puisqu'il s'acharnera sur différents moyens pour enrayer cette erreur, qui par le fait même aidera grandement l'apprentissage de l'élève.

Une grande différence avec l'attitude se fait sentir. Parfois l'enseignant pense que parce qu'il a déjà fait la correction en classe veut dire que l'enseignement a été fait et que si ce n'est pas compris c'est l'élève qui n'a pas été attentif. Maintenant l'erreur devient célébrée par son statut de présage à une incompréhension quelconque.

Le projet a permis d'ajouter un autre élément à la culture de l'école. Une façon de faire qui est consistante pour tous. L'enfant ne peut pas s'en sortir, dans le sens qu'il doit faire les efforts nécessaires pour rendre son apprentissage plus significatif pour lui-même, car peu importe où il ira, on lui demandera de trouver lui-même la réponse. L'entraide est devenue naturelle, car les mêmes stratégies et plusieurs difficultés communes sont discutées, analysées, observées et finalement on trouve des solutions ensemble. Le même discours dans les couloirs, des observations, des rencontres planifiées, des stratégies similaires ont fait qu'augmenter un échange professionnel qui vise le même but, celui d'améliorer l'oral chez l'élève en immersion.

Synthèse des entrevues et des rétroactions

Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage…par le biais des stratégies interactives





Conclusion

La grande différence dans l'utilisation des stratégies à but métacognitif, c'est que l'enfant devient un participant actif et créatif. Il apprend à apprendre. On lui montre une certaine responsabilisation de son apprentissage. L'enfant s'approprie son apprentissage. Ses efforts cognitifs sont récompensés par un apprentissage durable. L'écho ne donne pas l'autonomie de s'auto corriger.

Si je reviens à l'introduction, la détresse des professeurs face aux erreurs, le désespoir de voir les mêmes erreurs se répétées d'année en année était la motivation première à vouloir essayer quelque chose de différent. Les professeurs ont mis beaucoup de temps et de travail dans ce projet. La plus grande gratification pour eux, a été de voir se modérer les mauvaises structures. La dynamique, créativité, enthousiaste des professeurs a encouragé la communication et la réflexion sur celle-ci.

C'est que l'élève se sent à l'aise de dire « j'aime toi et je suis fini etc. ». Il se sert des connaissances de sa première langue, mais en fait un mauvais transfert avec les connaissances de sa 2è langue, c'est ce qu'on appelle faire de l'interlangue (Roy Lyster, 1990). L'élève ressent un certain confort dans ce type de phrase. Le professeur aussi ressent un certain confort en utilisant la stratégie de l'écho, il donnait la bonne réponse à l'enfant donc, son travail était fait ! Il était tout à fait normal que nous n'avancions pas, nous étions tout simplement figés au même endroit. Voilà l'importance de se poser des questions et surtout de communiquer entre nous. Tant de solutions sont trouvées de cette façon.

Comme il a été mentionné ultérieurement, il était difficile pour le professeur de faire ce changement, comme tout changement d'ailleurs. Le résultat n'est pas instantané et Rick Dufour (1991) insiste que nous devons essayer plusieurs fois avant de constater un changement. Ce fait est venu lors des entrevues, qu'il fallait beaucoup plus de patience d'utiliser des stratégies métacognitives, il était plus facile et plus rapide de donner la réponse qu'attendre après celle-ci. C'est après un certain temps, que le professeur a pu se rendre compte d'un apprentissage de la part de l'apprenant beaucoup plus permanent.

En tant que directrice d'école, je devais fournir un support constant pour le personnel afin de ne pas les perdre dans le découragement ou encore un retour aux vieilles habitudes est un réel danger. Un projet de cette envergure où tout le personnel participe, il est important de prendre le temps approprié afin d'en sauver à la fin. J'ai vraiment dérangé la façon de faire des réunions du personnel car j'ai profité de cette occasion pour offrir aux professeurs un temps pour communiquer leurs succès, observations, idées. Un autre élément positif a été d'avoir une équipe de professeurs actifs dans la réalisation des différentes étapes du projet. Différentes étapes ont été réalisées pour assurer le succès du dit projet qui ont été mentionnées ultérieurement. Pour réussir à améliorer l'apprentissage, il faut avant tout travailler au développement professionnel des professeurs et s'assurer d'un soutien très consistent. Comme dit Ernest Boyer (1984) ;

> *The only way we're going to get from where we are to where we want to be is throuygh staff development…When you talk about school improvment, you're talking about people improvment. That's the only way to improve school (p.35).*

Les élèves étaient encouragés d'utiliser la langue. Puisque l'emphase a été mise sur l'oral, une certaine pédagogie de l'immersion a été appliquée. Des discussions, des multitudes de travaux d'équipe, la communication avec les professeurs mais aussi avec leurs pairs, un provoquement de situations authentiques afin d'utiliser l'oral le plus possible. Les élèves ont développé une fierté et une confiance à un meilleur emploi de la langue. J'ai d'ailleurs été surprise lorsque certaines professeurs ont mentionné pendant l'entrevue qu'ils ont entendu parler des élèves en français lors de la récréation. La négociation entre les élèves et celle générée par les professeurs lors de leur questionnement pousse les élèves à réfléchir à ce qu'ils disent et à s'exprimer de façon plus précise et plus appropriée. Roy Lyster mentionne (1994) dans son article sur la négociation de la forme ;

> *… il ne s'agit pas pour autant de la correction traditionnelle des erreurs qui consiste à interrompre l'élève qui reste passif, pour lui fournir le mot juste ou la bonne expression. Ce type de correction ne semble pas nécessaire (ni efficace) …Sans encouragements, ils ont tendance à opter pour un discours simplifié, caractérisé par un vocabulaire restreint et un mélange de niveaux de langue, en s'attendant à ce que le professeur joue son rôle traditionnel de « transmetteur de connaissances » et fournisse le mot juste (p.460).*

Au niveau du climat de l'école, je crois que c'est l'endroit où je retire le plus de satisfaction. Évidemment un apprentissage significatif pour les élèves est le but ultime. Ce projet a créé un bel élément à notre culture d'école. On a le même langage pédagogique, la même façon de faire, on intervient de la même façon avec l'élève. Entre nous, lorsqu'on se corrige (ayant des professeurs pour qui le français est leur langue seconde et celle-ci n'est pas encore tout à fait maîtrisée), c'est fait d'une façon positive. C'est la même chose qui se passe pour le professeur que pour l'élève. L'acquisition pour le professeur de la nouvelle structure devient permanente. Je peux facilement affirmer que les membres du personnel ayant des difficultés avec le français se sont tous améliorés. Cette amélioration découle directement du projet. Par exemple, voici une conversation entre professeurs ;

- J'ai allé au centre d'achat hier soir
- Je suis allée ! Oups ! excuse-moi, je viens de faire de l'écho

La personne qui a fait l'erreur, ne se sent pas menacée puisque la personne qui l'a corrigée, a fait elle aussi une erreur mais au niveau stratégique.

- J'ai allé au centre d'achat hier soir
- J'ai allé ?
- Euh ! Je suis allée au centre d'achat …

Encore une fois, c'est une réaction positive, car c'est lui-même qui a été en mesure de se corriger. Au lieu que ce soit dégradant (ce qu'il faut éviter à tout prix), l'enseignant est fier de se corriger par lui-même. Le même phénomène se produit en salle de classe.

Le progrès à l'oral s'est fait sentir partout. Par exemple, voici une conversation typique que l'on entend maintenant ;

- Puis-je téléphoner mon maman ? Euh ! ma maman

Ceci sans intervention de la secrétaire. Sinon, celle-ci aurait utilisée la même stratégie que les professeurs puisque tout le personnel de soutien a été formé avec les nouvelles stratégies à utiliser.

La philosophie de ce genre de stratégie qui est de responsabiliser l'apprenant face à son apprentissage, de le rendre significatif, de l'aider à apprendre et à se connaître comme apprenant. Ce type de stratégie a initié le personnel à l'utilisation de stratégies cognitives qui sera intégré dans tous les sujets. On a vécu la différence entre divulguer le savoir et rendre actif l'apprenant.

Il s'agit maintenant d'assurer un continu dans les années à venir. Il sera intéressant l'an prochain d'analyser où en sont rendus les élèves avec l'apprentissage des structures spécifiques qui a eu lieu dans leur classe précédente. C'est important qu'on continue à solidifier leur savoir à ce niveau et même combien d'années pour s'assurer que l'apprentissage d'une structure spécifique est bel et bien permanente. Il est évident que ce ne sont pas tous les élèves qui sont au même point, mais ceci est aussi vrai pour les professeurs. Le support continu, les observations, la répétition et maîtrise des stratégies, le tableau bleu sont tous des éléments importants à garder en place dans les prochaines années. Ceci assurera du même coup, un suivi avec les élèves.

A Frighening Conclusion

I have come to a frightening conclusion.

I am the decisive element in the classroom.

It is my personal approach that creates the climate.

It is my daily mood that makes the weather.

As a teacher I possess tremendous power to make a

child's life miserable or joyous…

In all situations it is my response that decides whether

a crisis will be escalated or de-escalated,

and a child humanized or de-humanized.

My response is clear.

My students deserve to a life of joy and peace,

Respected as the wonderful humans they are.

Haim Ginott

Bibliographie

Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeurs.

Boyer Ernest (1984). *A report on Secondary Education in America*. New York : Harper and Row.

Calvé P. (1992). *Corriger ou ne pas corriger*. Canadian Modern Language Review, *48, 458 – 471.*

Cyr, P. (1997). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Le Journal de l'Immersion, 21, 1, 27 - 32.

Deslauriers J-P. (1991). *Recherche Qualitative*. Chenelière / McGraw-Hill, Montréal.

Dufour Richard (1991). *The Principal as staff developer*. National Education Service Bloomington, Indiana.

Fallon, G. (1976). *The concept of Second Language Proficiency* : Its *pedagogical Implications for Teaching French as a Second Language in an Immersion Setting*. Alberta Modern Language journal, 24, 3, 4-13

Lentz, F., Lyster, R., Netten, J. & Tardif, C. (1994). *Table ronde. Vers une pédagogie de l'immersion*. Le journal de l'Immersion, 18, 1, 15 - 26.

Lyster, R. (May, 1987). *Speaking Immersion*. The Canadian Modern Language Review, 43, 4, 701-717.

Lyster, R. (1990). *The role of analytic language teaching in French Immersion programs*. La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 47, 1, 159-176.

Lyster, R. (1996). *L'expérience canadienne de l'enseignement des langues officielles*. [Internet]. Disponible : http://www.pch.gc.ca/OFFLANGOFF/perspectives/français/sympo/grande_b.htm. (00-01-13).

Lyster, R & Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake*. SSLA, 19, 37 - 66.

Meirieu, Philippe (1985). *Apprendre, oui…mais comment*. Paris, ESF éditeur.

Programme d'études de français langue seconde – immersion M à 12. Edmonton : Alberta Education, Direction de l'Éducation Française, p. 4 et 5

Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur l'Immersion au Canada*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Showers, Beverly ; Bruce Joyce, and Barrie Bennett (1987). *« Synthesis of research on Staff Development : A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis »*. Educational Leadership, 45, 3, 77-87

Sirois, G. (1997). *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre*. Vie Pédagogique, 102, 16-22.

Tardif, C. (1985). *En vue d'une méthodologie pour l'immersion*. Notre langue et notre culture, 13, 1, 183-189.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique* : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Québec, Les Éditions Logiques.

Vechter, A., Lapkin, S., & Argue, V. (1990). *Second Language Retention. A Summary of the Issues*. The Canadian Modern Language Review, 46, 2, 69-84.

Vignola, M-J. (1994). *La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française*. Le journal de l'Immersion, 18, 1, 35-40.

Vignola, M-J. (1995). *Apprendre à lire ou lire en apprenant : le paradoxe de la lecture en français langue seconde*. Le journal de l'Immersion, 19, 2, 39-46.

Annexe 1
Feuilles de rétroactions

Rétroaction AISI (1ère version)

Nom : ______________ Niveau :________

Choix d'erreurs fossilisées (au moins 2)
(au moins 2)

- ____
- ____
- ____

Choix d'apprentissage :
Choix de feedback

- ____
- ____
- ____

« Learner Uptake » *(résultats, changements initiés par l'élève) :*

Commentaires :

Rétroaction AISI (changements en rouge)

Nom : ______________ Niveau :________

Date : ______________

Choix de structures de

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir : (au moins 2)

- ______________________________________
- ______________________________________
- ______________________________________

Choix d'apprentissage :

Choix de feedback / stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage :

- ______________________________________
- ______________________________________
- ______________________________________

« Learner Uptake » *(résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :*

Rétroaction AISI – janvier 2001

Nom : ______________________________ Niveau : ________

Partenaire :________________________

Date d'observation (1 période) : _______________
Date de rencontre/discussion :______________

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir : (au moins 2)

septembre à décembre	*janvier (à remettre le 26 janvier)*
____________________________	______________________________
____________________________	______________________________
____________________________	______________________________
____________________________	______________________________
____________________________	______________________________

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage : (cocher)

- ☐ « Explicit Correction » — (Le professeur corrige d'une façon explicite, ex : Tu veux dire… Tu devrais dire…
- ☐ « Recasts » (Echo) — (Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclut les traductions de mots et de phrases.
- ☐ « Clarification Requests » — Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par…
- ☐ « Metalinguistic Feedback » — Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.

☐	« Elicitation »	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou il demande à l'élève de reformuler.
☐	« Repetition »	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :

Commentaires :

____
____
____
____
____
____
____
____

Tableau bleu : Ma classe a atteint le seuil de réussite dans l'utilisation de :

____
____
____
____
____
____
____

(100% des élèves participent. 85% des élèves ont plus de réussites que d'erreurs.)

Discussion : stratégies — système employé dans la classe
Date de la prochaine observation — Cueillette de données (avec partenaire ou seul)
Qu'est-ce que je veux observer?

Rétroaction AISI – février 2001

Nom : ______________________________ Niveau : ____________

Partenaire :________________________

Date d'observation (1 période) : ____________ Date de rencontre/discussion : ____________

septembre à février	*février (à remettre le 28 février)*
________________________	________________________
________________________	________________________
________________________	________________________
________________________	________________________
________________________	________________________

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage : (cocher)

« Explicit Correction » (Le professeur corrige d'une façon explicite, *ex : Tu veux dire… Tu devrais dire…*

« Recasts » (Echo) (Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur,

ceci inclut les traductions de mots et de phrases.

« Clarification Requests » Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par…

« Metalinguistic Feedback » Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.

« Elicitation »	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou il demande à l'élève de reformuler.
« Repetition »	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :

Commentaires :

des élèves, découvertes…

____
____
____
____
____
____

suggestions, questions pour le comité AISI…

____
____
____
____
____
____

Tableau bleu : Ma classe a atteint le seuil de réussite dans l'utilisation de :

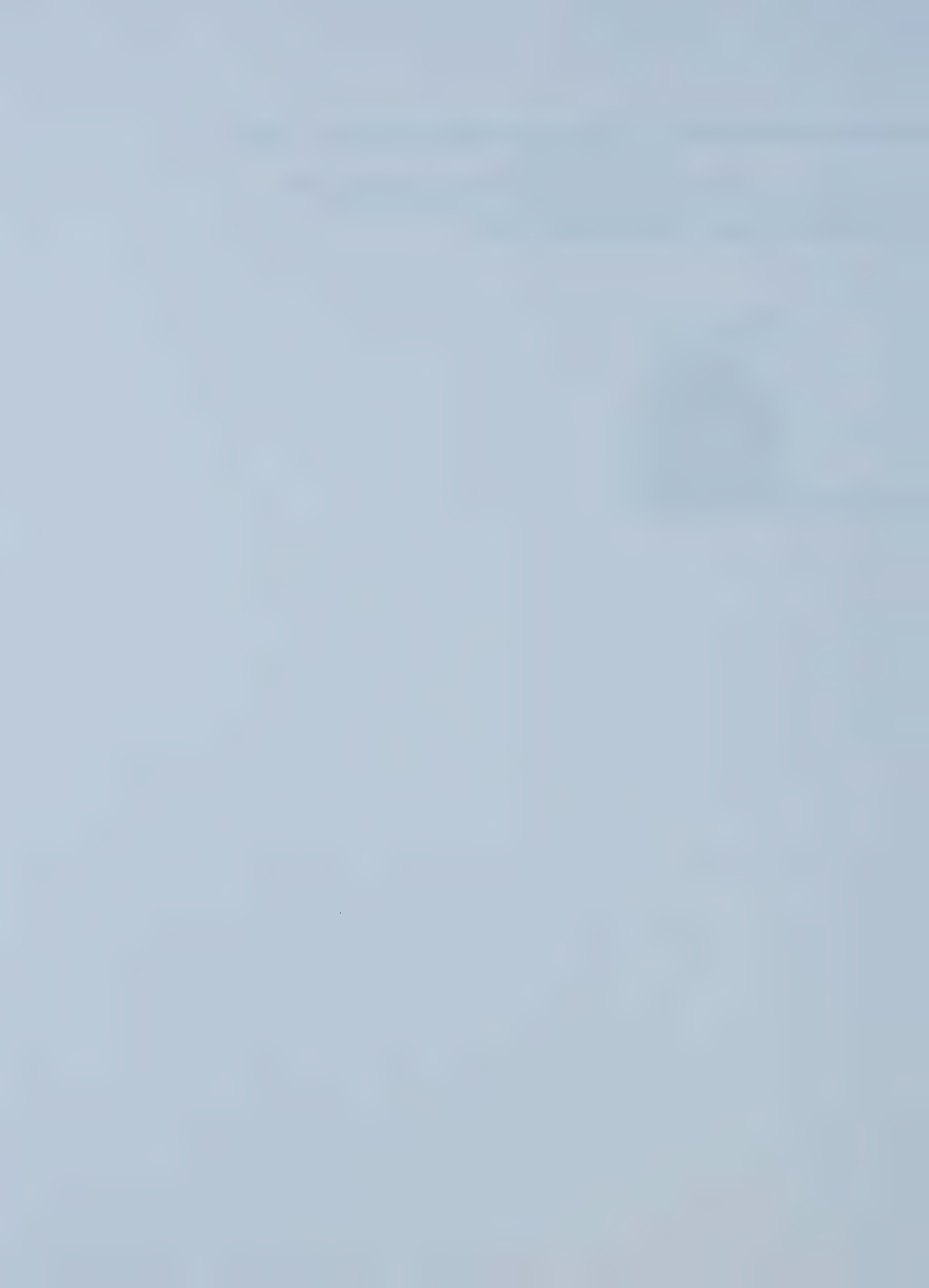
____
____
____
____
____
____
____

(100% des élèves participent. A peu près 85% des élèves ont plus de réussites que d'erreurs.)

Suggestions pour discussion :

- choix de stratégies utilisées avec les élèves
- Progrès observé
- Qu'est-ce qu'on aimerait observer la prochaine fois?
- Système employé dans la classe / visibilité du projet d'école AISI
- Cueillette de données (avec partenaire ou seul)

Bon voyage 



Annexe 2
Tableau Bleu



Tableau Bleu					
ma maman, ma soeur, ma cousine, ma mère, ma tante, ma grand-maman, mon papa, mon frère, mon cousin, mon père, mon oncle, mon grand-papa mon maman…	J'ai fini Je suis fini	Est-ce qu'on peut partir? Est-ce que je peux partir? Est-ce qu'on peut aller?	Je t'aime. Je l'aime. J'aime… J'aime toi. J'aime lui. Je t'aime les…	Puis-je aller à la toilette, s.v.p.? Puis-je aller à la salle de bain, s.v.p? Est-ce que je peux… May I go to the bathroom, please?	Je suis allé… J'ai allé…



Peux-tu aiguiser mon crayon s'il te plaît ? Peux-tu tailler… Puis-je aiguiser/tailler ? Est-ce que … Can you sharpen my pencil please ?	Vendredi, … En janvier, … Sur vendredi, … Sur janvier, …	Il pleut. Ça pleut. On dirait qu'il neige. Ça ressemble comme ça neige Ça regarde comme ça neige	J'ai Je a	Je sais il Je sais lui Je sais toi Je connais… Je te connais…

Au niveau du graphique de l'école, suite à une suggestion des professeurs, nous avons enlevé l'erreur (en rouge) sur la feuille et laissé seulement la forme correcte.
Il y a également des espaces en-dessous de chaque colonne pour que les classes puissent inscrire leurs noms lorsqu'ils ont maîtrisé la forme correcte dans la classe (n'apparaît pas sur ce tableau)..

Annexe 3
Entrevue

Entrevue

Les erreurs en immersion, une chance d'apprentissage…par le biais des stratégies de rétroaction corrective

Niveau ; __________

1. Quelles sont les stratégies qui ont bien fonctionné pour toi ?

2. Comment corrigeais-tu tes élèves à l'oral auparavant ?

3. Comment les stratégies ont-elles été introduites dans la classe ?

4. Quelle a été la réaction des élèves lors de l'utilisation des stratégies ?

5. Y a t'il eu un cheminement des élèves dans l'utilisation des bonnes structures à l'oral et parle-moi du progrès observé s'il y a lieu.

6. Est-ce que les élèves sont en mesure d'utiliser les stratégies pour corriger leurs pairs et s'autocorrigent-ils ?

7. Comment la philosophie d'Astolfi de percevoir l'erreur comme chance d'apprentissage a changé ta pédagogie ?

8. Est-ce que tu as remarqué des changements dans la culture, le climat de l'école ?

Annexe 4

modèle de cueillette de données

(ceci était pour savoir le pourcentage des élèves qui ont réussi les structures choisies par la classe afin d'indiquer la classe sur le tableau bleu)





Modèle pour cueillette de données

Structures →												
Liste de Noms	Oui	Non	Auto-c	Pairs	Oui	Non	Auto-c	Pairs	Oui	Non	Auto-c	Pairs



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Patricia Collins*

Title of the Research Project: *Les erreurs à l'oral en immersion française, une chance d'apprentissage par le biais des stratégies de correction interactives : perspective d'une enseignante*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *2001*

Les erreurs à l'oral en immersion française,

une chance d'apprentissage par le biais des stratégies de correction interactives :

perspective d'une enseignante

recherche-action

par

Patricia Collins

présentée à

Dr Lucille Mandin

Faculté St-Jean

MEDU 900

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Les erreurs à l'oral en immersion française, une chance d'apprentissage par le biais des stratégies de correction interactives : perspective d'une enseignante*, présentée par *Patricia Collins* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



Introduction / Problématique

Dialogue entre un élève et un enseignant :

- Je suis finie Madame ! Toi as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour !
- **J'ai fini Madame.**
- J'ai fini madame ! Toi as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour !
- **J'ai fini madame ! Tu m'as dit que mon tour serait jeudi**
- J'ai fini madame ! Tu m'as dit que mon tour serait jeudi
- **Attend un peu, je vais revenir vérifier ton travail**

Quelques minutes plus tard

- **Bon, montre-moi ton travail**
- Je suis fini et toi tu as dit à moi que sur jeudi c'est mon tour
- **J'ai fini et tu m'as dit que mon tour serait jeudi**
- J'ai fini et tu m'as dit que mon tour serait jeudi

Voici un scénario typique dans notre monde de l'immersion française. Les joueurs jouent fidèlement leurs rôles avec plus ou moins de conviction et d'espoir. Ces erreurs, qui se répètent et qui ont leur origine dans la langue première, sont malheureusement étiquettes « erreurs fossilisées ». L'enseignant fournit sans cesse les structures de phrase corrigées et l'élève répète tout aussi automatiquement. Le seul changement que l'on attend des fossiles est la détérioration.

Et tout aussi caractéristique de l'immersion, voici un échange entre professeurs dans le salon du personnel :

Enseignant 1 :

- Qu'est-ce que ça me donne de passer autant de temps sur la structure de phrase « J'ai fini » car rendu en 6è année, ils vont dire « Je suis fini ». Je perds mon temps.

Enseignant 2 :

- En 9è année, ils utilisent également le verbe finir avec l'auxiliaire être.

Enseignant 3 :

- De toute manière, au secondaire, les élèves travaillent les mêmes structures de phrases.

Enseignant 1 :

- C'est ce que je disais; pourquoi perdre mon temps à reprendre toujours les mêmes structures de phrases.

C'est ce genre d'anecdotes qui m'a portée à réfléchir sur les erreurs à l'oral, d'en faire un projet d'école et mon dernier travail de recherche pour ma maîtrise en sciences de l'éducation. Cette année est ma 17e année comme enseignante en immersion en Alberta. J'essaie de faire une petite différence, de mettre fin au lugubre scénario des erreurs fossilisées. Ma frustration a provoqué une conversation du genre :

- Il doit bien y avoir moyen de corriger ces erreurs.

- C'est toujours les mêmes et elles se répètent à chaque année.

- Il y a sûrement une façon de faire pour que les élèves assimilent les bonnes structures de phrases. Nous devrions nous pencher sur la question et essayer d'améliorer nos interventions pédagogiques.

- Il y a bien de la documentation sur les erreurs fossilisées, nous pourrions en faire un projet d'école.

C'est un peu comme ceci que mon intérêt a été suscité pour ce projet de recherche. Au départ, je réalise que la réussite de ce projet d'amélioration du français oral chez nos élèves en immersion nécessite l'implication de tous les joueurs : les élèves, les professeurs, les parents, les para professionnels l'administration de l'école et le conseil scolaire. Puisque la raison d'être et la mission première de l'école est l'apprentissage des élèves, on se doit d'orienter toutes nos énergies dans cette direction. Gervais Sirois (1997) nous rappelle que « même si les principaux enjeux se passent dans la classe, la qualité du climat et de la vie d'une école constitue un facteur important de la réussite scolaire ». Il fait ressortir :

> l'importance et l'avantage d'élaborer un projet d'école (projet éducatif) qui permet d'aligner et d'orienter les vouloirs et les actions de chacun et chacune. Souvent l'énergie et les forces déployées s'annulent par manque de cohérence

> et de concertation. Par contre, lorsque la concertation existe, il s'en dégage habituellement une synergie grâce à laquelle, selon un principe connu, la réussite globale devient plus grande que la somme des réussites individuelles. Le résultat en est le produit des convergences plutôt que la somme des différences. La tâche de chaque personne s'en trouve facilitée et l'énergie totale nécessaire s'en trouve réduite. (p.16)

Ma proposition de travail de recherche et notre projet d'école ont été accueillis avec enthousiasme par plusieurs joueurs puisque les erreurs fossilisées sont une source très commune de frustration et d'inquiétude. Les élèves se sentent valorisés et motivés par l'intérêt et le support de tous ces compagnons de route. Les enseignants sont soulagés de voir la possibilité que des apprentissages réels remplacent des efforts perdus. Les parents me disent qu'ils se sentent privilégiés de faire partie d'une telle équipe. L'administration de l'école s'approprie à la fois le projet d'école et le projet de recherche. Le conseil scolaire fournit son appui en accordant du temps et le support pédagogique de la grande équipe AISI[1] (professeurs représentant chaque école, experts qui travaillent à temps plein pour bâtir et soutenir les différents projets AISI de la commission scolaire). De plus, la valeur du projet sera sans doute enrichie par les nombreuses discussions que celui-ci provoque parmi les membres de cette toute nouvelle équipe de chercheurs.

---

[1] Alberta Initiative for School Improvement

Situation de la chercheuse dans cette recherche

L'École St Gérard School est un centre d'immersion de la maternelle à la 9è année situé à Grande Prairie dans le nord de l'Alberta. Je suis une enseignante de 1[ère] année depuis 1986. Nos quatre enfants ont vécu leur expérience en immersion dans cette école. Ces problèmes d'acquisition du français oral en immersion sont pour moi une frustration très réelle et, par conséquent, ce projet avec son potentiel d'améliorer la communication orale de nos élèves me tient à cœur.

Cette recherche est de nature qualitative puisque c'est une recherche-action. Elle met l'accent sur la participation collective des élèves et des professeurs de l'école. Je veux explorer les stratégies de correction interactives de Roy Lyster et Leila Ranta (1997) et en déterminer l'efficacité avec mes partenaires (professeurs et élèves) en action. Ma recherche repose sur des observations réelles.

Le tremplin de ma recherche est les stratégies de Roy Lyster et de Leila Ranta. Celles-ci se rattachent d'ailleurs aux stratégies d'apprentissage de Jacques Tardif et de Philippe Meirieu. D'après Sirois, ces 2 auteurs nous préviennent des dangers d'oublier une des composantes du triangle pédagogique dans nos écoles. Il nous rappelle aussi qu'au début des années 70, la relation « prof-élève » était privilégiée. Par la suite, avec l'apparition de la planification par objectifs et l'emphase sur l'évaluation, la relation «prof-savoir » était privilégiée. Vers la fin des années 80, le rapport «élève-savoir» était valorisé. Sirois prétend que:

> …le triangle pédagogique fait bien ressortir la présence incontournable de chacune des 3 dimensions. Je crois que l'efficacité et la magie de l'artiste-enseignant résident dans l'équilibre et l'harmonie qu'il réussit à maintenir entre les trois pôles.(p. 17)

En nous familiarisant avec ces stratégies interactives et en les utilisant ensemble, nous réussirons à atteindre cette efficacité et cette magie dont parle Sirois.

L'âme, la force intérieure qui a donné vie à ma recherche est la philosophie de l'erreur de Jean-Pierre Astolfi (1997). C'est en lisant Astolfi que ma vision de l'erreur et ma question de recherche ont changé complètement. L'attribut « fossilisée », si fermement attachée à l'erreur, s'est fragmenté pour faire place à l'attribut « précieuse » d'Astolfi ; « l'erreur fossilisée » est devenue « l'erreur, chance d'apprentissage ». Mes frustrations et mes déceptions devant les productions orales des enfants en immersion se sont changées en défis, en occasions magnifiques d'apprentissage.

Évolution de ma question

Ma question a beaucoup évolué depuis le début de ce projet de recherche. La raison de cette évolution est attribuable à mon propre apprentissage par l'entremise de lectures, d'entrevues, d'observations et de participation à différents congrès.

J'ai bien vécu ce que Deslauriers (1991) mentionne dans son livre « Recherche Qualitative – guide pratique » :

> Le chercheur doit se préparer à improviser, à changer de questions et de concepts, à confronter ses idées de départ avec les données au fur et à mesure qu'elles se présentent. La question de recherche se situe dans une perspective évolutive et il faut la laisser se développer au gré des besoins de l'apprentissage. (p.32)

L'atelier de Jean-Pierre Astolfi au conseil de l'ACPI (Association Canadienne des Professeurs d'Immersion) et la lecture de ses livres a forcé l'évolution de ma question d'origine.

Description de l'atelier *: L'erreur jouit ordinairement d'un statut scolaire peu enviable. Non seulement elle s'interprète comme un raté du système d'apprentissage qui n'aurait pas dû survenir si l'élève avait été plus attentif, mais elle paraît vite mettre en question la compétence professionnelle de l'enseignant! Et si la survenue d'erreurs était constitutive de tout apprentissage effectif ? À partir d'exemples variés, nous montrerons que bien des erreurs n'en sont pas vraiment et qu'il est possible d'en extraire le sens à partir de grilles d'analyse didactiques. Certaines peuvent même s'interpréter comme des progrès en cours qui conduisent à de nouvelles prises de risque. Reste qu'il existe bien de vraies*

erreurs, mais celles-ci sont souvent précieuses pour identifier l'état actuel des compétences des élèves et orienter des actions didactiques pertinentes.

D'après Astolfi, il y a trois modèles de l'erreur ;

- L'erreur… une faute. C'est alors la responsabilité de l'élève d'être vigilant et d'éviter les erreurs.
- L'erreur… un « bogue ». C'est un peu comme un « bogue » dans un programme d'ordinateur. La responsabilité est maintenant celle de l'enseignant. Il doit structurer son enseignement de façon à éviter les erreurs. Il est responsable de l'installation progressive d'habiletés et de comportements chez ses élèves.
- L'erreur… une chance d'apprentissage. L'erreur est précieuse.

« L'une des premières sources d'erreurs – et sans doute la plus résistante – tient à l'efficacité même de notre fonctionnement cognitif » (Michel Fayol). L'enfant en immersion française qui dit « Je suis fini » fait preuve de cohérence intellectuelle. Il est confortable avec la structure « I am finished » et fait la transition au français. On doit reconnaître ceci avec lui et bâtir sur ses connaissances antérieures. Ce constat m'était familier, mais, à ma grande surprise, Astolfi ajoute que l'expression « erreurs fossilisées » n'est pas la bonne à utiliser! C'est une étape, une chance d'apprentissage. Ces automatismes reflètent que les apprenants pensent et en plus, que leur organisation intellectuelle leur permet de

faire des applications. Les modèles qu'ils utilisent sont plus satisfaisants, plus confortables que les modèles grammaticaux. Ils correspondent mieux à ce qui est cohérent pour eux. Si l'on veut passer de la simple application de connaissances antérieures au transfert véritable, il faut mettre en place le processus de résolution de problèmes, inciter les élèves à effectuer des 'transformations' dans leurs mémoires à long terme.

Je constate que la formulation de ma question démontre qu'il manque un gros morceau de l'essentiel. Mais cette certitude d'avoir 'raté' quelque chose fait vite place à un sentiment positif. Il y a une erreur donc, une chance… La chance de changer l'approche, de reformuler la question…

L'utilisation des stratégies métalinguistiques et d'incitation pour la correction des erreurs fossilisées à l'oral en immersion française est-elle efficace?

devient, en passant par quelques versions

Les erreurs à l'oral en immersion française, une chance d'apprentissage par le biais des stratégies interactives – perspective d'une enseignante

Quand on parle d'erreurs fossilisées, on ne visualise pas une étape d'un processus en marche; c'est plutôt un état stagnant, rigide, permanent… Quand on perçoit l'erreur comme chance d'apprentissage, on prend conscience avec l'apprenant du processus efficace dont il se sert et du point où il est rendu dans son cheminement. L'apprenant se sent valorisé, en marche, et surtout, en contrôle de

ses apprentissages. Astolfi donne l'exemple du processus utilisé par un gamin pour trouver le passé composé du verbe découvrir.

Si aimer donne aimé

Si pendre donne pendu

Si finir donne fini

Ça veut dire que les verbes sont divisés en trois groupes : en – er, en – re, en – ir.

Et pour trouver le participe passé on ajoute – é, - u, - i,

par conséquent, découvrir donnera… J'ai découvri! (p.27)

Pour cet apprenant, ce modèle est cohérent, satisfaisant et confortable. D'après Michel Fayol, il fait preuve que son fonctionnement cognitif est efficace car il a tenu compte qu'en français, les verbes se divisent en trois groupes: les verbes en « er », les verbes en « ir », et tous les autres verbes. Il a un grand pas de fait dans l'apprentissage du français. Il doit maintenant assimiler de l'information additionnelle : en français, on fait la différence entre les verbes en « ir » qui ont le participe présent en « issant » et ceux qui ont le participe présent en « ant ». Il a la chance d'aller modifier une configuration dans sa mémoire à long terme et de vivre un transfert au lieu d'une application. L'apprenant se voit alors comme ayant pris un pas de plus et non comme ayant fait une erreur de plus. « Il n'y a que celui qui n'apprend rien qui ne fait pas d'erreurs » (Astolfi,ACPI 2000); et cette différente perception change tout. En immersion, notre projet d'apprentissage de cette langue

française qui nous est si chère, l'attention aux structures de phrases et aux expressions qui lui sont propres, devient un processus positif et normal, une relation d'amitié que nous bâtissons doucement au lieu d'un derby de démolition des erreurs fossilisées, réflectives de manques chez les étudiants et chez leurs profs…

Recension des écrits

1. **Article** ; Lyster Roy & Leila Ranta, (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake ; Negociation of forms in communicative classrooms. Cambridge University Press.

Cet article est le tremplin de ma recherche. La recherche de Lyster s'est effectuée avec 4 classes de 4è année, 1 classe de 4/5 et 2 classes de 6è année. J'ai adapté les stratégies de rétroaction corrective à notre clientèle puisque celle-ci se compose d'élèves de la maternelle à la 9e année en immersion. Lyster et Ranta nous présentent 6 stratégies :

Les 6 stratégies	
1. explicit correction / les reformulations de la part du professeur	Le professeur corrige d'une façon explicite, ex. : Tu veux dire….tu devrais dire…
2. recasts / l'écho	Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclut les traductions de mots et de phrases.
3. clarification requests / les demandes de clarification	Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex. : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par…
4. metalinguistic feedback / le suivi linguistique	Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.
5. elicitation / les corrections autogénérées	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou demande de reformuler.
6. repetition / la répétition des erreurs	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.



Lyster et Ranta (1997) ont prouvé que les stratégies 1 et 2, n'ont aucune valeur. Cette découverte a été tout un choc pour moi, puisque j'avais appris que la stratégie de l'écho était la stratégie à préconiser en immersion française. Lorsque j'ai présenté ce tableau aux professeurs, plusieurs ont également été surpris. D'ailleurs 55% des stratégies utilisées d'après la recherche était du type 2.

> It is evident that the recast, the most popular feedback, is the least likely to lead to uptake of any kind…the percentage for recast and explicit correction are reduced to nil because these two techniques provide learners with the correct forms and thus cannot lead to student-generated repair. (p. 54)

Les stratégies 3,4,5 et 6 sont les plus efficaces ;

> The feedback types that allow for negociation of form are the four that lead to student-generated repair, namely, ellicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, and repetition. Both elicitation and metalinguistic feedback proved to be particularly powerful ways of encouraging repairs that involve more than a student's repetition of the teacher's utterance-these feedback moves resulted in student-generated repair 45% and 46% of the time, respectively. Clarification requests and repetition were the next most successful, eliciting student-generated repair 27% and 31% of the time, respectively. (p. 56)

Ces stratégies sont similaires aux principes d'apprentissage de Jacques Tardif qui sont à la base de notre programme d'étude de français langue seconde - immersion:

- L'apprentissage est un processus actif et constructif: L'apprentissage est efficace et durable seulement lorsque l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue.
- L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures: «L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est à dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier.» (Tardif, 1992. p. 37)
- L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances: L'organisation des connaissances en schémas ou en réseaux favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.
- L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles: La réutilisation et le transfert des connaissances dépendent de la maîtrise des 3 types de connaissances par l'apprenant. Il doit s'approprier les connaissances déclaratives (le quoi), procédurales (le comment) et conditionnelles (le quand et le pourquoi).

- L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques: L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises.
- La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. La motivation scolaire repose sur la perception qu'a l'apprenant :
  a) de ses capacités d'apprentissage
  b) de la valeur et des exigences de la tâche
  c) de son pouvoir sur ses chances de réussite (Programme d'études de français, I - 4,5)

Il est évident que ces principes d'apprentissage seront au cœur de ma recherche car, d'après les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, « ils jettent un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. (I – 4)

....

Article ; Tardif Claudette (1985). <u>En vue d'une méthodologie pour l'immersion.</u> Notre langue et notre culture,13, 1; p.3 –10.

Excellent article sur la pédagogie. Voici les principales composantes de cet article :

- La participation active et créatrice de l'apprenant dans le processus d'acquisition du français est cruciale
- Le langage est un outil social qui permet d'opérer des interactions coopératives.
- La langue seconde comme la langue première est un outil de communication.
- Il faut donner de l'importance à la forme, à ce qui est dit au lieu qu'à la façon dont c'est dit.

le monde linguistique de la seconde langue ne représente pas pour les élèves le monde concret du vécu…La réussite des programmes d'immersion dépend par conséquent, en grande partie, de l'aptitude de l'enseignant à déborder les sphères et les fonctions de l'emploi de la langue de façon à maximiser les fonctions référentielles et communicatrices de la seconde langue. p. 185

Les approches pédagogiques à préconiser en langue seconde sont :

- Mettre l'accent sur l'aspect éducatif plutôt que sur l'enseignement de la langue, créer un climat pour la langue
- Approche centrée sur l'interaction entre élève et professeur est plus bénéfique à l'apprenant

- Fournir des expériences aux élèves leur permettant d'agir sur leur environnement. Ce qu'il veut dire, ce qu'il perçoit de son monde, ce qu'il ressent; autant d'occasions de se servir de sa langue seconde dans des expériences significatives
- Encourager les activités qui engageront l'enfant dans des interactions avec d'autres. La langue seconde devient son outil de communication en classe et de socialisation.

....

Article ; - Lentz François, Lyster Roy, Netten Joan, Tardif Claudette (1994). Table Ronde- vers une pédagogie de l'immersion. Le journal de l'immersion, vol. 18 no. 1.

Lentz, Lyster, Netten et Tardif nous rappellent l'existence de l'interlangue et des erreurs fossilisées des élèves en immersion comme l'avait fait Rebuffot et Calvé. Boiziau-Waverman, ibidem, p.104-cité dans Germain, 1993, p.321, cite :

> Le tableau idyllique s'est peu à peu noirci au fur et à mesure que les praticiens de l'immersion faisaient part de leur expérience pratique, et qu'ils décrivaient le français des élèves comme une interlangue fossilisée bien éloignée de l'objectif visé d'un bilinguisme équilibré.

Tout au long de cet article, on parle de l'importance de l'interaction, de faire manipuler la langue cible par l'élève, de la rendre accessible, de faire faire des

projets, des travaux d'équipe. On doit faire place aux interactions de l'apprenant avec l'enseignant et aussi avec ses pairs.

Lentz insiste sur la pratique de la langue, et du fait que l'on se doit d'outiller l'élève avec des outils tels le vocabulaire propre à l'activité, du visuel, les expressions convenables, la terminologie et un contexte signifiant qui permettra de faire la mise en pratique.

Les principes de bases sur lesquels les 4 chercheurs s'accordent sont :

- En immersion, la langue s'acquiert par le moyen d'actes de communication aussi authentiques que possible.
- En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.
- En immersion, il faut enseigner la langue de manière à intégrer tout à fait les approches analytiques et expérientielles
- En immersion, il faut encourager l'élève à produire des messages compréhensibles et lui fournir une rétroaction efficace.
- En immersion, il faut s'assurer que les élèves comprennent les messages, surtout les nuances importantes.

....



Article : Fallon Gerald. The concept of Second Language Proficiency : its pedagogical implications for teaching French as a second language in an immersion setting.

Gerald Fallon démontre que nous avons négligé certains aspects de la maîtrise d'une langue seconde. L'emphase a été mise sur une maîtrise superficielle de la langue. On a négligé l'aspect métacognitif et l'outillage des élèves dans leur apprentissage de la langue seconde. Tout ceci a fait en sorte que certains enfants ont eu une performance médiocre.

Les anciennes stratégies de la phonétique pure, des cahiers d'exercices hors contexte, listes de mots non significatifs, etc., doivent faire place aux nouvelles stratégies qui consistent à un apprentissage plus significatif, apprentissage actif de la part des apprenants et processus analytique de la part de l'enfant à l'intérieur de son interaction avec son environnement. De tout cela, découle un véritable développement cognitif via l'apprentissage de la langue seconde.

....

Article : Vechter Andrea, Lapkin Sharon, Argue Valerie, (1990). Second Language Retention - A Summary of the Issues. The Canadian Language Review, 46, 2 (janvier).

- Pendant les derniers 50 ans, d'après ces chercheurs, plus il y a eu d'acquisition, plus on a de connaissances dans notre mémoire à long terme.



- Si l'enfant a un besoin réel de communication, son apprentissage s'accéléra peu importe la complexité.
- L'utilisation de la langue seconde va de pair avec sa rétention.
- L'apprentissage qui néglige les situations réelles de communication est de courte durée. Une recherche citée par les auteurs démontre qu'un groupe d'enfants a obtenu à l'abord de bonnes notes suite à un enseignement constituant plus d'enseignement formel du français et moins de pratique dans des contextes significatifs. Par contre, cet apprentissage était de courte durée, il y a eu perte des acquisitions. Premièrement, c'est l'expression orale qui en souffre, suivi de la compréhension orale et finalement la lecture.

Opportunity for use, rather than high level of training may be a deciding factor in language skill retention. Experiental saliency has been shown to affect acquisition, and in the Canadian immersion context is feared to affect loss.

....

Article ; Vignola Marie-Josée. La correction des erreurs à l'oral ; un des défis de l'immersion française. Le journal de l'immersion, Vol. 18 no. 1

Vignola fait la différence entre l'erreur et la faute. L'erreur nous permet d'apprendre la langue, c'est l'étape de l'interlangue. La faute est plutôt un manque dans un système connu. L'erreur est un outil pour l'apprenant et une piste pour l'enseignant de l'endroit exact où est rendu l'apprenant.

Vignola précise trois sources d'erreurs ; interlinguale (Je sais Matthew.), intralinguale (les chevals) et erreurs causées par des stratégies de communication (J'aime beaucoup ce « soap opera ».) .

Vignola insiste également sur l'importance du climat en classe, de filtre affectif et de la motivation. Évidemment, si à chaque fois que l'enfant fait une erreur, il est réprimandé, sa motivation intrinsèque sera très affectée. Il y a une façon de corriger afin que l'enfant puisse faire un apprentissage significatif de sa langue seconde. L'élève doit se sentir en confiance pour parler !

....

Livre ; Astolfi, Jean-Pierre (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, Paris, 1997.

L'erreur, n'étant plus perçue comme la faute de l'apprenant inattentif ou le «bogue » de l'enseignant programmeur, est maintenant transformée en tremplin, réduisant à la fois la frustration de l'élève et l'angoisse de l'enseignant. Astolfi va jusqu'à dire qu'une perception de l'erreur comme chance d'apprentissage réduit le phénomène de violence à l'école !

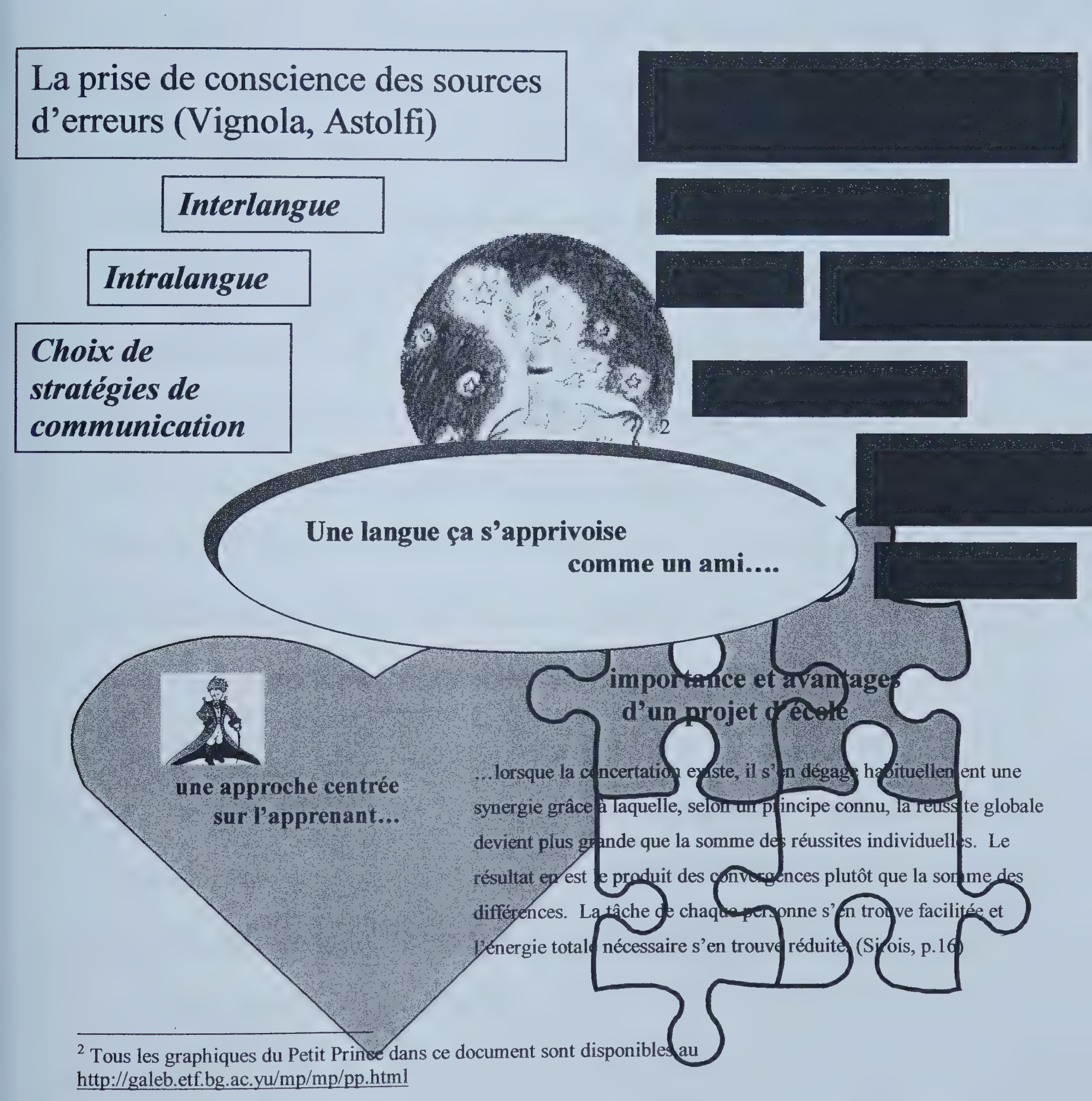
La philosophie de l'erreur d'Astolfi est celle avec laquelle ce projet de recherche s'est basée.

La typologie des erreurs selon Astolfi

Type selon la nature du diagnostic opéré (Astolfi, pp. 58-59) (mes caractères gras)	**Remède Proposé**
erreurs **relevant de la compréhension des consignes** de travail données à la classe, dans la mesure ou les termes employés pour introduire exercices et problèmes ne sont pas si 'transparents' qu'on imagine, et ou la compréhension du lexique de chaque discipline est semée d'embûches	retravailler la compréhension des consignes - séparer les consignes en plusieurs étapes, les analyser et/ou les reformuler. "On peut aussi inverser les habitudes scolaires et proposer une réponse en demandant de retrouver quelle pouvait être la question." (Astolfi, p. 64)
erreurs **résultant d'habitudes scolaires et d'un mauvais décodage des attentes**, lesquelles jouent un rôle essentiel dans l'activité quotidienne de la classe et le 'métier d'élève'	revoir nos attentes - s'assurer que l'on met l'emphase sur le processus d'apprentissage de l'élève et non sur **la bon réponse** (Astolfi pp. 65-69)
erreurs **témoignant des conceptions alternatives** des élèves et qui perdurent tout au long de la scolarité et affleurent dans les productions et réponses de façon inattendue	**une prise en compte didactique:** entendre les élèves, les comprendre, les faire identifier leurs représentations, le faire comparer leur façon de penser à celles des autres, les faire discuter, les suivre en surveillant leur évolution court et à moyen terme, au long de la scolarité obligatoire, et d'abord au cours d'une même année (Astolfi, pp. 69-76)
erreurs **liées aux opérations intellectuelles** impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent 'naturelles' à l'enseignant.	"se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques, pour mieux finalement se centrer sur l'élève, en considéra le *sujet didactique* plutôt que le sujet psychologique" (Astolfi, p. 81)
erreurs **portant sur les démarches** adoptées, celles-ci se révélant très diverses alors que le professeur s'attend à l'emploi d'une procédure canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève	"Au lieu de juger erronées de telles stratégies, mieux vaut leur permettre de les exprimer collectivement, les étonn par une diversité qu'ils n'imaginent pas et proposer à toute la classe d'appliquer successivement plusieurs des idée émises." Il suggère trois leviers: "l'évocation des *conflits sociocognitifs*, dont on sait qu'ils permettent des progré intellectuels par le jeu des interactions entre élèves, sans qu'il soit nécessaire que l'un d'eux soit plus avancé"; "*la métacognition*" qui permet à l'élève de comprendre son processus; et "l'idée de *zone proximale*." "Ce qui fait la force du travail en commun des élèves sur les propositions des uns et des autres, c'est qu'elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution du maître." (Astolfi pp.81-84)
erreurs **dues à une surcharge cognitive** en cours d'exercice, les limites de la mémoire de travail étant drastiques et la charge cognitive de l'activité souvent sous-estimée	"Mieux vaut les inciter à des centrations successives sur des sous-tâches, plus facilement gérables en mémoire, qu de les exhorter de façon musclée sans effet probable." (Astolfi pp.84-87)
erreurs **ayant leur origine dans une autre discipline**, incomprises dans la mesure ou le transfert des compétences requises parait naturel, alors qu'en réalité il ne l'est guere	Aider l'élève à prendre conscience des traits de structure et des traits de surface qui coexistent entre les deux disciplines. Le transfert des connaissances est une opération à construire. L'école "*doit postuler et organiser un t transfert*"... "le transfert, c'est aussi un travail permanent à faire et non le simple 'transport' d'une compétence acquise. Toute activité intellectuelle authentique consiste à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les différences et les similitudes. Il n'existe pas, d'un côté, des savoirs stockés en mémoire et, de l'autre, des aptitudes transférer qui en seraient indépendantes." (Astolfi, pp. 87-92)
erreurs **causées par la complexité propre au contenu**, laquelle n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles ni dans les progressions disciplinaires adoptées	aider à l'élève à continuer son processus d'apprentissage de la discipline en question - "Analyse didactique des **noeuds de difficulté** internes à la notion, insuffisamment analysés." (Astolfi pp. 92-97)

La synthèse des synthèses

Les erreurs à l'oral en immersion, une chance d'apprentissage ... par le biais de stratégies interactives.



[2] Tous les graphiques du Petit Prince dans ce document sont disponibles au http://galeb.etf.bg.ac.yu/mp/mp/pp.html

Présentation du projet au niveau de l'école et collection de données qualitatives

Le projet a été présenté aux enseignants à l'automne afin que l'on puisse utiliser des interventions et une philosophie communes. Tous ont eu la chance d'essayer les stratégies de Lyster et Ranta pour voir s'ils étaient d'accord avec leurs conclusions. Nous nous sommes vite rendus compte, qu'en effet, nous utilisions beaucoup la stratégie de l'écho malgré son inefficacité. Nous avons fait front commun pour renverser la balance du côté des stratégies 3,4,5,6. On entendait souvent des commentaires comme « Je n'en reviens pas. Je ne réalisais pas jusqu'à quel point j'utilisais l'écho. », « Ce n'est pas une habitude facile à changer… », « Ah non, pas encore! », « C'est quoi encore les autres stratégies? ». C'est alors qu'on a mis les six stratégies de Lyster et Ranta, avec définitions et exemples, sur le mur du salon du personnel. Elles y sont restées jusqu'à la fin de l'année. Les corrections sont même devenues un jeu entre nous. Les enseignants pour qui le français n'était pas la langue maternelle bénéficiaient maintenant de stratégies de correction plus efficaces et les autres tentaient de s'approprier ces stratégies de correction. Nous étions tous en situation d'apprentissage avec un but commun :

- développer les habiletés orales des élèves dans leur langue seconde
- augmenter l'engagement actif des professeurs dans la réalisation des stratégies d'apprentissage de langue dans toutes les matières

Pour rendre notre cheminement plus visible et pour motiver nos élèves, nous avons crée un « tableau bleu ». Les profs, avec leurs élèves, ont identifié les erreurs fossilisées les plus problématiques et les structures de phrases et les expressions françaises qui devaient les remplacer. Chaque structure de phrase ou expression à maîtriser a été mise au haut d'un graphique géant sur papier bleu. On n'a pas inclus les erreurs fossilisées pour ne pas les renforcer. Chaque classe était invitée à s'y inscrire au fur et à mesure que profs et élèves étaient satisfaits de leur progrès et de leur niveau de maîtrise. L'emphase ici était d'encourager la participation de tous et de mettre en place une sensibilisation au développement d'habiletés orales plutôt que de compter et de mesurer. En conséquence, les critères étaient plus ou moins exigeants dépendant du niveau, des attentes de l'enseignant et de la composition du groupe-classe. Pour démontrer la nature qualitative de ce projet, on a adopté l'histoire du Petit Prince de St-Exupéry, intitulant notre tableau bleu : « Une langue ça s'apprivoise comme un ami… ».

Chaque classe a reçu le livre du Petit Prince. Avec les petits, on a aussi utilisé les livres « J'apprends à compter avec le Petit Prince », « Je suis le Petit Prince », « Une journée avec le Petit Prince » et « Le Petit Prince et ses amis » de la collection Gallimard Jeunesse « Les amis du Petit Prince ».

Quoique notre projet était bien en marche, il reste que tout changement est pénible. Changer d'approche pédagogique au niveau de toute une école n'est pas évident. L'introduction de la philosophie de l'erreur d'Astolfi nous a fourni l'énergie et la vision propulsantes. En plus d'être stratégiques dans nos corrections, on s'entraînait maintenant à utiliser l'approche positive d'Astolfi décrite plus haut. Les présentations et les échanges stratégies/philosophie avaient lieu aux rencontres mensuelles du personnel. Des formulaires de rétroaction (Appendice A) ont été utilisés pour recueillir les données cinq fois pendant l'année. L'école a donné du temps aux enseignants pour observer des collègues de leurs choix et leur demandait de discuter ensemble de ces observations. À la fin de l'année, chaque enseignant a utilisé un petit questionnaire (Appendice B) pour faire le bilan de ses expériences.

Données 1:

Rétroaction 1

Choix d'erreurs :

- Je suis fini.
- mon mère / ma père, mon sœur,etc.
- Je t'aime les… / J'aime toi. / Je aime toi.
- May I go to the bathroom? Can you sharpen my pencil? (anglais)
- J'ai allé…
- Sur vendredi
- Ça neige. Ça pleut, etc…

Choix de feedback/stratégies :

Déjà, la plupart des enseignants utilisent surtout les stratégies 3,4,5,6. En première et deuxième année, on utilise les stratégies 1 et 2 mais on a aussi commencé à utiliser les autres stratégies

Learner Uptake :

La plupart des enseignants indiquent que ça marche.

Commentaires :

Primaire :

- C'est un début et déjà les élèves commencent à se corriger par eux-mêmes. Ils cherchent le vocabulaire visé.



- Ils se corrigent entre eux! Il faudrait continuer.
- trop tôt pour évaluer
- Les enfants retournent aux structures apprises à la maternelle et choisissent celles qui se rapprochent le plus. Ils répètent l'un après l'autre quand ils entendent quelqu'un utiliser une structure de phrase visée. Encore beaucoup de feedback explicite et métalinguistique.
- Ça fonctionne avec certains élèves chez qui on peut sentir le désir d'apprendre la langue correctement.

Élémentaire :

- Les élèves ont commencé à se corriger et de corriger des fautes des autres.
- À long terme. Cette technique là n'en vient pas à bout tout de suite.
- Du 7 au 27 octobre, je n'ai pas entendu « mon maman » une fois.

Secondaire :

- C'est plus difficile au secondaire mais il ne faut pas lâcher.
- Bon, cela fonctionne bien pour eux. En plus, cela renforce leur effort positif d'autocorrection. C'est difficile pour moi de

m'entraîner – des fois je m'attrape en train de corriger de l'ancienne façon.

- Les élèves commencent à comprendre quand ils font les erreurs et commencent à se corriger.

Autre :

- Les élèves pensent que « Je suis fini » est drôle alors ils continuent de l'utiliser. L'écho est le choix de feedback que je voulais utiliser le plus alors je devais être très consciente d'utiliser une méthode avec des meilleurs résultats.

Analyse des données 1 :

Les commentaires sont déjà très positifs et la plupart des enseignants sont très impliqués. Très peu de temps après l'introduction de ces stratégies dans les salles de classe, les élèves sont aussi embarqués. En plus de constater une amélioration dans l'usage des bonnes structures à l'oral, on entendait les élèves utiliser les stratégies de Lyster et Ranta entre eux.

Introduction de la philosophie de l'erreur d'Astolfi :

C'est à ce moment que la philosophie de l'erreur d'Astolfi a été introduite. Le processus est décrit dans la section « Évolution de ma question ». Le changement est reflété dans le formulaire de rétroaction 2.

Données 2 :

Rétroaction 2

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir :

- Ma maman, mon papa, ma sœur, etc.
- « J'ai » au lieu de « Je a » ou « Moi a ».
- « J'ai 8 ans. » / « J'avais 8 ans. » au lieu de « Je suis 8 ans. » / « J'étais 8 ans. »
- Je t'aime. Il m'aime. Tu l'aimes.
- J'ai fini.
- Je suis allé.
- Expression française au lieu de l'expression anglaise

Choix de Feedback/stratégies :

On utilise la correction explicite et l'écho pendant les premières étapes de l'apprentissage seulement. Quand les structures de phrases et les expressions sont familières, on passe aux stratégies 3,4,5,6.

Learner Uptake :

La plupart des enseignants indiquent que ça marche.

Commentaires :

Primaire :

- Il y a de plus en plus d'autocorrection et de moins en moins de correction de la classe ou par nous.
- Ça commence à marcher. Les élèves aiment aider à faire des corrections. J'utilise les stratégies de correction avec eux et je leur montre à les utiliser entre eux. C'est une bonne leçon pour tous.
- Ils font beaucoup plus d'efforts pour s'exprimer en français. Ils utilisent les bonnes structures, s'autocorrigent ou corrigent leurs copains.

Élémentaire :

- Je crois bien que ça marche. C'est de laisser l'élève à trouver la bonne façon de le dire. J'ai trouvé que si j'exagère ma réaction quand je l'entends ça devient plus facile pour eux de l'entendre. Il y a définitivement un transfert et un apprentissage qui se fait car les élèves s'autocorrigent ou ils attrapent un pair.
- Les élèves ont fait un effort pour se corriger et pour corriger les autres. Ils ont aussi commencé à maîtriser d'autres structures et

à me corriger. J'utilise des affiches pour illustrer les bonnes structures.

Secondaire :

- On commence à voir des petits changements. C'est moins rapide qu'en 2ième mais on a vu certains élèves se corriger eux-mêmes ou aider à corriger les autres. On aurait dû commencer par « ma maman » et « mon papa ».

Analyse des données 2 :

Les enseignants sont maintenant à l'aise avec les stratégies de Lyster et Ranta et se réjouissent de voir les élèves devenir actifs dans leur cheminement en français oral. Ils veulent utiliser eux-mêmes les stratégies et ne se limitent plus aux stratégies visées par leur classe.

Données 3

Rétroaction 3

Nouvelles structures de phrases ou expressions à ajouter :

- Elle m'a donné…/ prêté / acheté…
- Je vais aller. On va aller.
- Ça ressemble à… Ça a l'air de…
- C'est ma fête. C'est la fête de… / la … de / le … de…

Choix de feedback/stratégies :

On utilise surtout 3,4,5,6.

Learner Uptake :

Tout le monde est maintenant d'accord que ça marche. Les corrections ne se font plus dans le vide.

Commentaires :

- Les élèves sont plus conscients des erreurs dans les structures qu'on pratique.
- Il y a beaucoup de correction qui se fait par les pairs.
- Les élèves sont plus conscients. Ils font un effort. Ils corrigent leurs amis et commencent à s'autocorriger. Il y a plus d'interactions élève-élève que prof-élève.
- Il y a eu une très grande amélioration. Le « Je suis fini » est presque disparu.
- Beaucoup d'effort de la part des enfants. Ils ralentissent et se respectent les uns les autres. Ils donnent à leurs copains le temps de penser.

- Une structure maîtrisée mène à l'autre. (ma maman, mon papa (ma chaise, mon pupitre…) Ils sont devenus plus conscients du fait qu'en français, il faut respecter le genre.
- Je n'entends plus mes élèves dire « le mon ». Ils se corrigent les uns les autres et s'autocorrigent.
- Ça marche bien. La classe a presque réussi « ma maman, mon papa ». La plupart des élèves s'autocorrigent.
- Ça commence à fonctionner. Les élèves s'autocorrigent avec un système de billets à gagner ou à perdre.
- J'ai aimé faire l'observation et l'échange. Nous utilisons des stratégies très semblables. Ça fonctionne. Nous allons continuer de discuter de nos succès et de nos « erreurs » régulièrement.
- Ça fonctionne bien même si ça prend beaucoup de « Qu'est-ce que tu veux dire? ». Ça peut prendre jusqu'à 10 clarifications.
- Doucement!
- On fait du progrès.
- Les élèves sont plus conscients des phrases. Ils s'autocorrigent et corrigent leurs amis.
- Ça marche très bien. Presque à 100% réussi.



- Travailler avec un partenaire est une excellente façon d'évaluer.
- Les élèves parlent tous en français sauf quelques exceptions au début et à la fin de la classe.

Analyse des données 3 :



-Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser"?

-C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie "Créer des liens..."

-Créer des liens?

-Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...

(Saint-Exupéry, p. 67-68)

Le français est maintenant un ami. On se rend compte qu'on a appris à le connaître, à l'apprivoiser. On veut le connaître encore mieux. Les élèves sont fiers de leurs apprentissages. On n'entend plus de plaintes d'erreurs fossilisées dans le salon du personnel. On parle de stratégies. On a fini de démolir et on est en pleine construction.

Les enseignants travaillent maintenant avec des partenaires et ne se limitent pas à leurs divisions.

Données 4 :

Rétroaction 4

Nouvelles structures de phrases ou expressions à ajouter :

- Je porte. Je mets.
- « chez » au lieu de « à »
- le mien
- « Il me donne… » au lieu de « Il donne moi. »
- Est-ce qu'on peut partir?
- ma feuille, ma chaise, mon pupitre… (genre des objets communs)
- Ça fonctionne.
- J'habite…
- Phrases au complet en français

Choix de feedback/stratégies :

On continue à utiliser surtout les stratégies 3,4,5,6.

Learner uptake :

On ne se pose plus cette question. Les élèves sont maintenant actifs dans leurs apprentissages et sont soucieux de la qualité de leur français. Souvent, ils posent des questions avant de formuler leurs phrases et prennent le temps de penser.

Commentaires :

- Ça va beaucoup mieux!
- Ça va très bien.
- Les élèves commencent à comprendre l'importance du programme. Ils aiment corriger les autres.
- Après qu'un élève partage, les autres élèves ont la chance de dire correctement un mot ou une structure que l'élève a dite incorrectement.
- Les élèves s'autocorrigent.
- Ils peuvent s'autocorriger ou les autres vont les corriger. Les élèves font un effort conscient pour s'exprimer correctement. Ils ont hâte à la prochaine structure. C'est toujours intéressant de créer une situation où l'observateur va pouvoir entendre la structure en question.
- Je vois une amélioration chez les élèves. Je trouve aussi qu'ils sont beaucoup plus conscients de ce qu'ils disent.
- Les élèves s'améliorent beaucoup. Ils se corrigent les uns les autres presque automatiquement. Ils apprennent de nouvelles structures à utiliser correctement et ils constatent de plus en plus la façon correcte de parler.

- Les enfants sont plus conscients de l'importance d'utiliser les structures françaises. Le fait qu'on fait partie d'un projet d'école nous incite à exiger un peu plus de nos élèves.
- Les élèves sont plus conscients de la bonne structure si c'est visible. Ils essaient de faire un effort pour se corriger et corriger leurs amis.
- Les élèves sont plus conscients de l'importance des structures de phrases correctes et attendues. Parce que l'on fait partie du programme de l'école, ceci nous incite à exiger un peu plus de nos élèves.
- Les élèves sont en général très conscients des bonnes structures. Lorsqu'une personne se trompe, tout le groupe la corrige si elle ne se corrige pas par elle-même.
- Je pense que nous avons finalement atteint notre objectif. Les élèves s'autocorrigent.
- Les élèves s'autocorrigent automatiquement sans même penser au tableau d'erreurs. Je crois que c'est le temps que je change mes structures de phrases!
- Les élèves continuent à faire du progrès. On corrige encore nos ami(e)s; on fait un effort…

Analyse des données 4 :



Tous les jours, je recommence
parce que ça vaut la peine...

Le projet de français est maintenant très visible dans l'école (tableau bleu, posters illustrant les structures de phrase apprises). Les attentes sont claires. Les enseignants ne se limitent pas aux élèves de leur classe et même les para professionnels se joignent à notre grande équipe. Les secrétaires, les bibliothécaires et les aides de classe utilisent les stratégies de Lyster et Ranta. On est très conscient que l'on travaille en équipe et presque tout le personnel de l'école est impliqué! Les commentaires indiquent que les stratégies et la philosophie que nous avons mises en place sont effectives.

Données 5 :

Rétroaction 5

Nouvelles structures de phrases ou expressions à ajouter :

- Position de l'adjectif (le point rouge…)

- C'est le mien…/ C'est à moi…
- « Je connais … » au lieu de « Je sais… »
- « Il me dit… » au lieu de « Il dit à moi… / Elle m'a donné / prêté / trouvé…)

Choix de feedback/stratégies :

Les enseignants et les para professionnels privilégient les stratégies 3,4,5,6. Beaucoup d'élèves utilisent des stratégies de correction.

Learner uptake :

Les élèves continuent d'améliorer leur français et s'approprient de plus en plus les stratégies de correction, surtout 1,2,3 et 6.

Commentaires :

1) sur le cheminement des élèves

- L'oral en général s'est grandement amélioré.
- Les élèves ont appris à s'autocorriger. Ils ont appris du nouveau vocabulaire. Ils sont plus curieux. Ils veulent savoir s'ils utilisent la bonne manière de dire certaines expressions ou phrases.
- Ils se corrigent entre eux.
- Les élèves s'autocorrigent et se félicitent entre eux.
- Ils font des corrections, surtout correction explicite, mais il y en a qui font le feedback

- Les élèves continuent à se corriger mais j'ai remarqué que, si je ne continue pas à les motiver, ils oublient de se corriger. Donc j'ai besoin de changer mes systèmes de classe au fur et à mesure que les élèves s'améliorent.
- J'entends une amélioration à l'oral à tous les niveaux. Les élèves utilisent des structures de phrase qu'ils utilisaient peu ou pas du tout auparavant et ils utilisent même les stratégies effectives de correction de Lyster et Ranta.
- Ils se questionnent plus (ex. Comment je peux savoir si c'est féminin ou masculin? Pourquoi il faut dire « mon » casier si je suis une fille?) Ils s'arrêtent plus, pensent, se corrigent plus souvent.
- Ils maîtrisent « J'ai fini » à la 1ère personne, singulier, passé composé seulement. Quand on change de temps, ils ne différencient pas entre les auxiliaires être et avoir.
- Ils s'entraident.

  Étudiant A : Donne-moi ton pencil case s'il te plait.

  Prof : Donne-moi ton quoi?

  Étudiant B : étui à crayons

Étudiant A : Donne-moi ton étui à crayons s'il te plait.

- Ils se sont beaucoup améliorés et moi aussi.
- Ils s'autocorrigent avant qu'on puisse finir de répéter la phrase.
- Ils acceptent facilement la bonne structure et pensent avant de parler.
- Ils inventent ou choisissent parfois leurs nouvelles de façon à utiliser la structure cible.
- Pas tous maîtrisent la structure dans le même montant de temps mais ils s'entraident.
- Un système simple pour compter qui utilise quelle structure combien de fois est essentiel. Avec expérimentation j'ai réussi à trouvé un système qui marche pour moi et qui est très utile pour les élèves. La visibilité encourage l'effort individuel et du groupe. J'ai fait cette année ce que je faisais déjà dans ma classe avant, mais de façon plus efficace et avec des résultats encore meilleurs qu'avant. La cueillette de données qui m'ennuyait au début est finalement devenue quelque chose de positif puisque c'est devenu une source de motivation pour mes élèves.

2) Sur la philosophie de l'erreur d'Astolfi (Réponses à la question « Comment cette nouvelle façon de voir l'erreur a changé ton approche pédagogique cette année? »)

- Ça m'a remis en question. J'ai appris à évaluer de façon positive les erreurs.
- La philosophie te permet de te concentrer sur l'erreur dominante. Tu te concentres sur les éléments évidents. Au lieu d'accepter, tu fonces et tu améliores tes endroits de difficulté afin que ça devienne une force.
- J'ai changé mes stratégies de correction. Je n'utilise pas l'écho autant qu'avant.
- Ce n'était pas une nouvelle façon de voir l'erreur.
- Enseigner les stratégies aux élèves pour qu'ils puissent s'autocorriger a beaucoup aidé à l'amélioration de leur français oral.
- Mes frustrations se sont changées en défis. J'essaie plus de comprendre pourquoi certaines structures de phrase sont plus problématiques et de trouver des stratégies plus efficaces.
- Je faisais déjà comme je fais présentement. J'insiste beaucoup sur le français et je montre aux élèves comment s'autocorriger et comment corriger les autres.



- Prise de conscience
- L'erreur peut être travaillée par le prof, l'élève et les pairs.
- Utilisation de différentes stratégies pour faire la correction de la part de l'enseignant et des élèves
- Approche plus visible et explicite
- Plus positif dans ma façon de faire et d'agir
- Les élèves et moi, nous sommes plus conscients des erreurs et des bonnes structures.
- Cela t'encourage de continuer à corriger « mon maman »
- Il faut bien profiter de nos erreurs! Les élèves ont relevé le défi – ils ont fait des erreurs mais ils ont eu beaucoup plus de réussites que d'erreurs! Il faut prendre le temps de faire comprendre aux élèves que l'erreur est une chance d'apprendre… ils ne le savent pas automatiquement.

3) Sur l'effet des observations / discussions avec les partenaires sur la réalisation du projet?

- J'ai vu que les petits de 1-2 parlent bien français et font moins d'erreurs que les 4-5-6.
- Ça m'a donné quelques idées d'évaluation.
- Donne une chance de voir comment la correction se fait et comment la tienne se fait afin de pouvoir en discuter. Je ne suis

pas fou de l'écrit associé avec ce projet, mais j'adore la chance de pouvoir discuter de stratégies avec mes pairs.

- Le partage m'a donné beaucoup d'idées pour motiver les élèves.
- Pas beaucoup. J'ai plutôt appris par essaies (trial & error)
- J'ai appris beaucoup en utilisant ces approches, surtout avec ma classe titulaire.
- Il y a une amélioration dans ma classe.
- Voir différentes stratégies, etc.
- Mon partenaire s'est aperçu de d'autres fautes sur lesquelles je pourrai travailler.
- Que je ne suis pas la seule qui travaille les mêmes phrases / structures après des mois
- Partage des idées pour cueillir l'information
- L'effet le plus important pour moi est la réalisation que nous avons commencé à bâtir une équipe-école. Les différentes approches et les différentes réussites autour de moi me donnent de l'énergie et m'incitent à croire à notre projet-école.
- Partage d'idées

- 2 différents partenaires – voir comment les choses sont semblables et/ou différentes (élèves et profs) dans une autre classe et un autre groupe d'élèves
- Ça nous encourage de voir que ce n'est pas seulement nos élèves qui font des erreurs et que le seuil n'est pas toujours facile à atteindre.
- J'observe une nette amélioration à tous les niveaux (1 à 6) au niveau des structures et de la bonne utilisation de la langue
- Plus d'auto correction, plus sensible aux erreurs (entre eux / pour eux-mêmes)
- C'est amusant de voir tous les trucs étranges et disparates que les personnes utilisent pour améliorer la qualité du français à l'école.
- Ça nous permet d'adapter et d'utiliser différentes stratégies pour permettre à nos élèves d'évoluer d'une façon positive et incrémentale dans la façon d'utiliser tout nouveau vocabulaire et toute nouvelle expression dans le contexte francophone de leur milieu scolaire.

Questionnaire de fin d'année

1. Qu'est-ce que j'ai fait au niveau du projet de français oral?

- Je suis devenue plus consciente des fautes que les élèves faisaient.
- Prise de conscience / intériorisé – stratégies viennent plus naturellement – transfert à nos enfants
- J'ai essayé plusieurs choses : tableau, questionnement, coaching…
- J'ai installé un système de jetons pour reconnaître l'utilisation correcte des structures misées.
- Aidé les élèves et les profs à s'améliorer tant à l'écrit qu'à l'oral. Et chez les profs, plusieurs se sont nettement améliorés.
- Utiliser différentes stratégies pour corriger les fautes.
- Le palmarès (système d'émulation) Les élèves qui parlent le plus en français reçoivent des prix.
- Un système de crochets au tableau pour les structures visées
- Appliquer les stratégies
- Les utiliser
- J'ai appris à mieux corriger.

- J'ai changé mes stratégies de début d'année. Au lieu de faire « explicit correction » ou l'écho, j'ai modelé la répétition.
- Appris / changé ma façon de corriger les jeunes
- J'ai changé ma façon de corriger les élèves
- J'ai enseigné et persisté avec l'auto correction et la correction de pairs (la feuille du petit prince.
- J'ai fait un enregistrement de moi-même et des élèves pour écouter mes erreurs et celles des élèves.
- Système de billets
- Concentrer sur les stratégies plus avancées eg. « Elicitation, répétition »
- Des scénarios où ils doivent utiliser la structure
- Écho un peu…
- Stratégies…

2. Qu'est-ce que j'ai appris?

- J'ai appris qu'il y avait beaucoup plus de stratégies pour faire la correction et que tous les élèves pouvaient les appliquer aussi.
- J'ai appris à m'adapter plus aux situations d'apprentissage
- À ne pas abandonner et à remettre mon enseignement en question

- Façons efficaces de reprendre les élèves lorsqu'ils se trompent
- Que notre langue, peu importe notre niveau (seconde ou maternelle) peut être améliorée
- Ils se sont beaucoup améliorés
- Les différents moyens de corriger et de redire la faute ont beaucoup aidé.
- Je suis plus conscient des erreurs fossilisées et des différentes stratégies
- Il faut persister.
- Que certaines façons de corriger fonctionnent et d'autres non
- Qu'il y a d'autres façons de faire
- Que même si on a des erreurs qui sont faites continuellement, on peut encore les changer. J'ai beaucoup appris quand je parle aussi!
- À faire la répétition
- Si tout le monde le fait, le progrès se fait plus vite – Changer une faiblesse à une force
- Des stratégies pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage

3. De quelles façons puis-je m'impliquer pour des actions futures?

- Je vais continuer à modifier mes systèmes de classe.
- Une valorisation au niveau de l'école – importance de l'oral / importance de l'équipe-école
- En faisant des suggestions positives
- Je vais garder un système pour travailler les structures orales. (cette année et l'année prochaine, etc.)
- Appuyer plus ceux qui parlent français dans le corridor (prix, billets gratuits pour activités du dîner)
- Continuer à utiliser les nouvelles stratégies pour corriger les erreurs
- En faisant des suggestions positives et en rendant compte de mes réussites passées
- Appuyer plus ceux qui parlent français dans le corridor
- Continuer d'utiliser la nouvelle façon de faire
- Je vais continuer l'année prochaine pour encourager les élèves à s'autocorriger et à corriger les autres
- Continuer avec les stratégies
- Continuer avec les stratégies, continuer à persister avec la correction

- Continuer / persister

4. Que vas-tu faire d'ici la fin juin?

- Je vais continuer à modifier mes systèmes de classe afin de les motiver de continuer de s'autocorriger
- Continuer d'appliquer les stratégies apprises
- Je vais garder un système pour travailler les structures orales. Je reconnais aussi les bonnes structures même si ce ne sont pas les structures visées.
- Continuer
- Continuer…
- Continuer le travail.
- Continuer, continuer et continuer… ce que j'ai toujours fait.
- Continuer
- Continuer mon bon travail!
- Continuer ce que j'ai fait pendant l'année. Encourager les jeunes à continuer d'aider leurs amis à se corriger, etc.
- Travailler sur Je va… 9e année
- Continuer avec les stratégies. Continuer à persister avec la correction. Essayer de prononcer juin, juillet et août comme il faut sans mon accent anglophone. !!

- J'aimerais travailler sur les structures déjà apprises. Éviter les est-ce que et inverser le verbe et le sujet – Aimes-tu?
- Continuer les structures commencées. Ajouter Sur les vacances, Sur lundi.
- Métacognition avec les élèves (Qu'est-ce qu'on a fait? Comment on l'a fait?)
- Célébration – projet à l'oral où les élèves peuvent constater leur progrès

5. Quel type de support peut-on s'offrir l'un et l'autre?

- Se voir comme faisant partie de la même équipe. Le fonctionnement de l'un détermine le succès ou la faillite de l'autre. (We enable or disable each other.)
- Tous continuent. L'ambiance dans l'école et la « culture » de l'école envers l'expression orale correcte ne peut évoluer à moins d'avoir la participation de tout le monde.
- Encouragements – Je félicitais ou notais l'effort et l'amélioration.
- On a besoin d'un système d'école pour favoriser le français partout. Travail d'équipe incluant <u>tous</u> les profs.
- L'encouragement

- Surveiller le français à tous les élèves qui se retrouvent en notre présence. Tout le personnel de l'école doit être impliqué, à certaines exceptions bien sûr.
- Système de l'école
- Voir où je peux m'améliorer / aide / encouragement / On va pouvoir travailler plus loin.
- Que les autres continuent à m'aider quand je fais mes fautes quand je parle. Je pense qu'on devrait continuer avec le tableau bleu l'année prochaine. Ceci donne une aide visuelle aux enfants. (On leur montre comment ils se sont améliorés.) Merci beaucoup !!
- L'encouragement – qu'on continue à appliquer les stratégies afin qu'en 9e année (nos 1ère années) seront plus avancés et on corrigera des « fautes » plus avancées que ma papa, mon maman.
- Encouragement
- Que tous les profs travaillent avec les élèves les stratégies à chaque année (cheminement)
- Le fait qu'on a la chance de s'asseoir et comparer notes et stratégies

- L'encouragement
- L'espoir que l'année prochaine on sera en train de corriger des erreurs plus avancées
- Que le tout s'avance ensemble (comme staff)
- Soutient et consistance : exiger le français partout et en tout temps! (corridor ou récré.)

Analyse finale des données :



Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé.
(Saint-Exupéry,p.74)

Les commentaires de mes collègues me permettent de conclure de façon définitive que les erreurs à l'oral en immersion française peuvent devenir des chances précieuses d'apprentissage par le biais de stratégies de correction interactives. Même si l'on est encore très loin d'un bilinguisme parfait, on est de mieux en mieux outillés avec nos stratégies, on a vraiment appris à voir l'erreur comme chance d'apprentissage et presque tout le personnel de l'école parle d'une amélioration signifiante dans la qualité du

français oral à l'école. Ce projet a permis à chacun de se percevoir en cheminement au lieu d'en déficience. Il nous a aussi permis de constater que, dans une école, beaucoup de facteurs ont un pouvoir sur l'apprentissage des élèves. La mobilisation d'un corps professoral, tel que décrit par Gervais Sirois, est sans doute l'un des facteurs les plus puissants.

Appendice A

Rétroaction 1

Choix d'erreurs fossilisées :

____
____
____

Choix de feedback :

____
____
____

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève) :

Ça marche ☐ Ça ne marche pas ☐

Commentaires :

Rétroaction 2

Nom :______________________ Niveau :________

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir :

____

____

____

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage :

____

____

____

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, transferts) :

Ça marche ☐ Ça ne marche pas ☐

Commentaires :

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

Rétroaction 3

Nom : ______________________________ ***Niveau :*** ________

Partenaire : ____________________

Date d'observation (1 période) : ____________ Date de rencontre/discussion : ____________

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir :

septembre à décembre	janvier
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage : *(cocher)*

☐ explicit correction les reformulations	Le professeur corrige d'une façon explicite, ex : Tu veux dire... Tu devrais dire...
☐ recasts l'écho	Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclut les traductions de mots et phrases.
☐ clarification requests les demandes de clarification	Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par...
☐ metalinguistic feedback le suivi linguistique	Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.
☐ elicitation les corrections autogénérées	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou il demande à l'élève de reformuler.
☐ repetition la répétition des erreurs	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :

Ça marche ☐ Ça ne marche pas ☐

Commentaires :

Tableau bleu : ***Ma classe a atteint le seuil de réussite dans l'utilisation de :***

Discussion : stratégies
Date de la prochaine observation
Qu'est-ce que je veux observer?
Système employé dans la classe

Rétroaction 4

Nom : ______________________________ ***Niveau :*** __________

Partenaire : ______________________

Date d'observation (1 période) : ______________ Date de rencontre/discussion :______________

Choix de structures de phrases/d'expressions françaises à acquérir :

septembre à janvier	février
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________
______________________________	______________________________

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage : *(cocher)*

☐ explicit correction les reformulations	Le professeur corrige d'une façon explicite, ex : Tu veux dire... Tu devrais dire...
☐ recasts l'écho	Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclut les traductions de mots et de phrases.
☐ clarification requests les demandes de clarification	Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par...
☐ metalinguistic feedback le suivi linguistique	Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.
☐ elicitation les corrections autogénérées	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou il demande à l'élève de reformuler.
☐ repetition la répétition des erreurs	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :

Ça marche ☐ Ça ne marche pas ☐

Commentaires:

cheminement des élèves, découvertes...

suggestions, questions

Tableau bleu : Ma classe a atteint le seuil de réussite dans l'utilisation de :

Suggestions pour discussion :
- choix de stratégies utilisées avec les élèves
- Progrès observé
- Qu'est-ce qu'on aimerait observer la prochaine fois?
- Système employé dans la classe / visibilité du projet d'école
- Cueillette de données (avec partenaire ou seul)

Bon voyage

Rétroaction 5

Nom : ______________________________ ***Niveau :*** _____
Partenaire :_________________________

Date d'observation (1 période) : ____________ Date de rencontre/discussion :____________

Structures de phrases/expressions françaises visées avec le projet de français oral :

améliorées entre septembre et avril

________________________________ ________________________________
________________________________ ________________________________
________________________________ ________________________________
________________________________ ________________________________
________________________________ ________________________________
________________________________ ________________________________

Tableau bleu : Ma classe a atteint le seuil de réussite dans l'utilisation de :

____
____
____
____
____
____
____
____
____
____

Choix de feedback/stratégies utilisées pour aider aux élèves dans leur processus d'apprentissage : (cocher)

☐ explicit correction les reformulations	Le professeur corrige d'une façon explicite, ex : Tu veux dire... Tu devrais dire...
☐ recasts l'écho	Le professeur répète ce que l'élève a dit en corrigeant l'erreur, ceci inclut les traductions de mots et de phrases.
☐ clarification requests les demandes de clarification	Le professeur indique à l'élève que son message n'a pas été compris ou a besoin d'être clarifié, ex : Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par...

☐ metalinguistic feedback le suivi linguistique	Le professeur fait un commentaire, donne de l'information ou questionne la façon dont l'élève s'exprime sans lui fournir l'expression correcte. L'information métalinguistique est soit grammaticale (le genre) ou lexicale (définition d'un mot), mais ne fournit pas la réponse à l'élève.
☐ elicitation les corrections autogénérées	Le professeur formule une phrase à trou, utilise le questionnement pour obtenir la réponse de l'élève ou il demande à l'élève de reformuler.
☐ repetition la répétition des erreurs	Le professeur répète l'erreur en utilisant une différente intonation de voix pour mettre l'emphase sur l'erreur.

« Learner Uptake » (résultats, changements initiés par l'élève, **transferts**) :

Ça marche ☐ Ça ne marche pas ☐

Commentaires:

cheminement des élèves, découvertes…

____
____
____
____
____
____

suggestions, questions

____
____
____
____
____
____
____

Philosophie de l'erreur d'Astolfi : Comment cette nouvelle façon de voir l'erreur a changé ton approche pédagogique cette année?
(Astolfi voit l'erreur comme une chance d'apprentissage au lieu d'une faute d'inattention de la part de l'apprenant ou d'un «bogue» dans la programmation de l'enseignant.)

Partenaires : Quel effet tes observations \ discussions avec tes partenaires ont-elles eu sur ta réalisation de cette première année de notre projet d'école?

Bon voyage

Appendice B

Questionnaire de fin d'année

1. Qu'est-ce que j'ai fait?

2. Qu'est-ce que j'ai appris?

3. De quelles façons puis-je m'impliquer pour des actions futures?

4. Que vais-je faire d'ici la fin juin?

5. Quel type de support peut-on s'offrir l'un l'autre?

Bibliographie

Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF Éditeurs.

Cyr, P. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Le Journal de l'Immersion. Vol. 21, No 1, pp.27 à 32.

de Saint-Exupéry, A. (1946). Le Petit Prince. France : Éditions Gallimard.

Fallon, G. (pas de date). The concept of Second Language Proficiency : Its Pedagogical Implications for Teaching French as a Second Language in an Immersion Setting. Article MEDU 521 – source pas indiquée.

Gallimard Jeunesse. (2000). J'apprends à compter avec le Petit Prince. Collection : Les amis du Petit Prince. Italie : Éditions Gallimard Jeunesse.

Gallimard Jeunesse. (2000). Une journée avec le Petit Prince. Collection : Les amis du Petit Prince. Italie : Éditions Gallimard Jeunesse.

Gallimard Jeunesse. (2000). Je suis le Petit Prince. Collection : Les amis du Petit Prince. Italie : Éditions Gallimard Jeunesse.

Gallimard Jeunesse. (2000). Le Petit Prince et sers amis. Collection : Les amis du Petit Prince. Italie : Éditions Gallimard Jeunesse.

Lentz, F., Lyster, R., Netten, J. & Tardif, C. (1994). Table ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. Le journal de l'Immersion. Vol. 18, No 1 pp. 15 à 26.

Lyster, R. (May, 1987). Speaking Immersion. The Canadian Modern Language Review. 43, 4. pp. 701-717.

Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French Immersion programs. La Revue Canadienne des Langues Vivantes. 47, 1. pp. 159-176.

Lyster, R. (1996). L'expérience canadienne de l'enseignement des langues officielles. [Internet]. Disponible : http://www.pch.gc.ca/OFFLANGOFF/perspectives/français/sympo/grande_b.htm. (00-01-13).

Lyster, R & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. SSLA, 19, pp.37 à 66.

Programme d'études de français langue seconde – immersion M à 12. Edmonton : Alberta Education, Direction de l'Éducation Française. I- 4 et 5.

Rebuffot, J. (1993). Le Point sur l'Immersion au Canada. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Sirois, G. (février-mars, 1997). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. Vie Pédagogique. 102, pp.16-22.

Tardif, C. (1985). « En vue d'une méthodologie pour l'immersion », tiré de Notre langue et notre culture. 13, 1. pp. 183-189.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). Le Transfert des Apprentissages. Québec, Les Éditions Logiques.

Vechter, A., Lapkin, S., & Argue, V. (January, 1990). Second Language Retention. A Summary of the Issues. The Canadian Modern Language Review, 46, 2. pp. 69-84.

Vignola, M-J. (1994). La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française. Le journal de l'Immersion. Vol. 18, No 1. pp. 35-40.

Vignola, M-J. (1995). Apprendre à lire ou lire en apprenant : le paradoxe de la lecture en français langue seconde. Le journal de l'Immersion. Vol. 19, No 2 pp. 39-46.